

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Zsuzsanna Soproni

**The Competencies and Professional Development
of Teachers of English in Hungary**

2013

Eötvös Loránd University

Faculty of Pedagogy and Psychology

Doctoral School of Education

Head of Doctoral School:

Dr. Éva Szabolcs, PhD, Professor

PhD Programme in Language Pedagogy

Faculty of Humanities

School of English and American Studies

Programme Director:

Dr. Péter Medgyes, DSc, Professor

Zsuzsanna Soproni

**The Competencies and Professional Development
of Teachers of English in Hungary**

Supervisor: Dr. Péter Medgyes, DSc, Professor

Defence Committee:

Head:	Dr. Éva Szabolcs, DSc
Internal referee:	Dr. Margit Szesztay, PhD
External referee:	Dr. Judit Sárvári, PhD
Secretary:	Dr. Judit Heitzmann, PhD
Members:	Dr. Zsolt Király, PhD
	Dr. Edit Kontra, PhD habil
	Dr. Éva Szabó, PhD

27 June 2013

Abstract

The research report documented in this dissertation investigated, by means of an online questionnaire administered to 252 teachers and 12 in-depth teacher and 14 learner interviews, the competencies and professional development of practising English language teachers in Hungary. Fundamental to this dissertation is the overview of approaches to teacher education, the dialogue between theory and practice, the professionalisation of English language teaching in Hungary, the components of English teaching competence, the sources of teacher learning, the stages of teacher careers, learning theories and the relevant research literature. Research results allowed a rich description of practising ELT professionals' and their learners' perceptions of teachers' career paths and suggest that both external factors and teachers' dispositions determine the intensity of their development at different stages of their careers. The research results include a taxonomy of teacher development factors.

Acknowledgements

First and foremost I would like to thank my family for tolerating this individual ambition of mine. I am especially grateful to my mother: it was her who planted ambition in me and who taught me self-discipline. I badly needed both to be able to complete this dissertation.

I am indebted to Péter Medgyes, who tirelessly and unselfishly devoted his time to reading and critiquing my draft chapters. I would like to thank other tutors and fellow students at the Language Pedagogy PhD programme for their professional support too.

I am grateful to all my anonymous teacher and learner participants: without their invaluable contributions I could not have done my research.

I would also like to thank the management of International Business School for financing some of my studies and my immediate colleagues there for encouraging me.

Table of Contents

Table of Contents	v
List of Tables.....	vii
List of Diagrams.....	ix
List of Appendices	x
Chapter 1	1
1 Introduction	1
1.1 Personal motivation and background	1
1.2 Rationale for the research	2
1.3 An overview of the dissertation	4
Chapter 2	7
2 Theoretical background.....	7
2.1 Approaches to teacher education	7
2.1.1 Teacher education vs. Teacher training.....	7
2.1.2 Theory, research, practice.	11
2.2 Professionalisation	18
2.2.1 Defining professional development.	19
2.2.2 Language teaching competencies.....	20
2.2.3 Sources of professional development.....	25
2.2.4 The nature of professional development.	28
2.2.5 The stages of professional development.	29
2.3 Learning theories	31
2.3.1 Theories of knowledge.	31
2.3.2 Towards a definition of learning.	32
2.3.3 Behaviourism: associationistic and functionalistic theories.....	33
2.3.4 Cognitive theories.	35
2.3.5 Humanistic theories.....	37
2.3.6 Social learning.....	38
2.3.7 Experiential and reflective learning.	39
2.3.8 Constructivism.	39
2.3.9 Summary.	41
2.4 Empirical background	42
Chapter 3	48
3 Research design.....	48
3.1 The research questions	48
3.2 The nature of the enquiry	48
3.2.1 The qualitative strand.	49
3.2.2 The quantitative strand.	51
3.3 Participants	51
3.4 The participants of the learner interview study	52
3.5 The participants of the teacher interview study	60
3.6 The respondents of the questionnaire study	66
3.7 Instruments	68
3.7.1 The semi-structured learner interview.....	68
3.7.2 The semi-structured teacher interview.	72
3.7.3 The questionnaire.	74
3.8 Method of data collection	79
3.9 Method of data analysis	82

Chapter 4	84
4 Results and Discussion.....	84
4.1 Learners' perspectives through learner interviews	84
4.1.1 Life-long learning.....	85
4.1.2 Adaptability.....	96
4.1.3 The hidden subject matter.	99
4.1.4 Teacher learning and the components of teacher knowledge.	102
4.2 Teachers' perspectives through interviews and the questionnaire	106
4.2.1 Reliability.	107
4.2.2 An overview.	108
4.2.3 Knowledge domains.	109
4.2.4 Sources of professional development.....	114
4.2.5 Statement evaluations.....	122
4.2.6 Correlations.	139
4.2.7 Cluster analysis.	148
4.2.8 Factor analysis.....	151
4.3 Teachers' trajectories	161
4.3.1 Secondary teacher trajectories.....	163
4.3.2 Primary school teachers' trajectories.	179
4.3.3 Higher education teachers' trajectories.	187
4.3.4 Lessons learnt from the trajectories.	195
4.4 Emerging themes	197
4.4.1 Adaptability.....	197
4.4.2 The people element.	199
4.4.3 Sensing.	203
4.4.4 Doubts and self-monitoring.....	205
4.4.5 Authenticity.....	208
Chapter 5	210
5 Conclusion.....	210
5.1 Summary of findings	210
5.2 Limitations	217
5.3 Pedagogical implications	217
5.4 Further questions	218
5.5 My growth	219
References	220
Appendices.....	234

List of Tables

Table 1 Approaches to teacher education	9
Table 2 Two kinds of knowledge according to McIntyre (2005)	21
Table 3 An overview of the research strands	48
Table 4 Major learner participant characteristics	53
Table 5 Teacher participants: A breakdown according to school types.....	61
Table 6 Teacher participants: A breakdown according to school location	61
Table 7 Biodata about teacher participants	62
Table 8 Respondents' previous teaching experience	67
Table 9 Reliability statistics 1	107
Table 10 Reliability statistics 2	107
Table 11 Mean scores for statements 1-14 on domains of professional development.....	108
Table 12 Mean scores for statements 15-30 on sources of professional development	109
Table 13 Top five domains of knowledge.....	110
Table 14 Bottom five domains of knowledge	111
Table 15 Top five sources of PD.....	114
Table 16 Bottom five sources of PD	116
Table 17 Statement statistics: the acquisition of new knowledge through students	121
Table 18 Statement statistics: the importance of the command of English	123
Table 19 Statement statistics: the importance of the command of mother tongue	123
Table 20 Statement statistics: the importance of knowledge about the language.....	124
Table 21 Statement statistics: knowing how to teach different aspects of the language	124
Table 22 Statement statistics: the importance of knowing the school	125
Table 23 Statement statistics: the importance of the ability to transmit knowledge.....	125
Table 24 Statement statistics: the importance of knowing the education system	127
Table 25 Statement statistics: the importance of communication skills	127
Table 26 Statement statistics: the importance of adaptability.....	128
Table 27 Statement statistics: the importance of the ability to give clear explanations.....	128
Table 28 Statement statistics: the importance of the ability to motivate	129
Table 29 Statement statistics: the importance of knowing the students.....	129
Table 30 Statement statistics: the importance of working well with students	130
Table 31 Statement statistics: the importance of working well with colleagues	130
Table 32 Statement statistics: the attitude to learning from colleagues	131
Table 33 Statement statistics: the attitude to student feedback.....	131
Table 34 Statement statistics: the attitude to visiting colleagues' classes.....	132
Table 35 Statement statistics: the attitude to learning from former teachers	132
Table 36 Statement statistics: the attitude to learning from mentors	132
Table 37 Statement statistics: the attitude to the relationship with the students	133
Table 38 Statement statistics: the attitude to the first statement on reflection.....	133
Table 39 Statement statistics: the attitude to the second statement on reflection	133
Table 40 Statement statistics: the attitude to methodological conferences.....	134
Table 41 Statement statistics: the attitude to professional journals	135
Table 42 Statement statistics: the attitude to resource books.....	136
Table 43 Statement statistics: the attitude to teacher's books.....	136
Table 44 Statement statistics: the attitude to learning vocabulary from students	137
Table 45 Statement statistics: the attitude to acquiring new knowledge through students	137
Table 46 Statement statistics: the attitude to learning from one's own experience	138
Table 47 Statement statistics: the attitude to learning from research.....	138

Table 48 The correlation between the importance of the command of English and that of knowing how to teach different aspects of the language	140
Table 49 Scatterplot on the correlation between the importance of the command of English and knowing how to teach different aspects of the language.....	140
Table 50 The correlation between the importance of knowing how to teach different aspects of the language and the ability to transmit knowledge.....	141
Table 51 The correlation between the importance of the ability to explain clearly and that of working well with the students.....	141
Table 52 The correlations between the importance of knowing the students and the attitude to learning from student feedback	142
Table 53 The correlation between the importance of working with students and the attitude to learning from student feedback	142
Table 54 The correlation between the importance of learning from colleagues and the attitude to class visits.....	143
Table 55 The correlation between the attitude to learning from student feedback and acquiring new knowledge through the students	143
Table 56 The correlation between the importance of the relationship with the students and the attitude to the first statement on reflection.....	144
Table 57 The correlation between the importance of the relationship with the student and the attitude to learning from one's own teaching.....	144
Table 58 The correlation between the importance of the attitude to learning from one's own teaching and the first statement on reflection.....	145
Table 59 The inter-correlations between the attitude to professional journals and methodology conferences and research.....	145
Table 60 The correlation between the attitude to learning new vocabulary from students and acquiring new knowledge through the students	146
Table 61 A scatterplot on the correlation between the attitude to learning new vocabulary from students and acquiring new knowledge through the students	147
Table 62 The correlation between the attitude to acquiring new knowledge through students and the attitude to learning from one's own teaching	147
Table 63 Hierarchical cluster analysis of knowledge domains	149
Table 64 Hierarchical cluster analysis of sources of teacher learning	150
Table 65 Factor analysis results for knowledge domains	152
Table 66 Factor analysis results for sources of learning	154
Table 67 Reliability statistics concerning the scales.....	157
Table 68 Descriptive statistics concerning the scales based on factor analysis	158
Table 69 Paired samples t-test results concerning the mean scores of the scales	158
Table 70 Intercorrelations between knowledge domains and sources of learning.....	159

List of Diagrams

Diagram 1 The divide between theory, research and practice	13
Diagram 2 The interplay of theory, practice, research, routine and intuition in the Bárdos model	15
Diagram 3 Sources of teacher development according to Mann (2005).....	26
Diagram 4 Lexical and practical knowledge growth in a teacher's career according to Tina .	72
Diagram 5 All graphic representations of teacher development by learners	91
Diagram 6 <i>Ideal</i> graphic representations of teacher development by learners	92
Diagram 7 <i>Real</i> graphic representations of teacher development from learners	94
Diagram 8 Secondary school teacher, Participant 7	163
Diagram 9 Secondary school teacher, Participant 8.....	166
Diagram 10 Secondary school teacher, Participant 2.....	169
Diagram 11 Secondary teacher, Participant 4	171
Diagram 12 Secondary teacher, Participant 11	174
Diagram 13 Secondary teacher itineraries	176
Diagram 14 Primary school teacher, Participant 10.....	180
Diagram 15 Primary school teacher, Participant 3.....	182
Diagram 16 Primary and secondary school teacher, Participant 6.....	184
Diagram 17 Primary teacher itineraries	186
Diagram 18 Higher education teacher, Participant 1	187
Diagram 19 Higher education teacher, Participant 9	190
Diagram 20 Higher education teacher, Participant 12	192
Diagram 21 Higher education teacher, Participant 5	194
Diagram 22 Schematic development curve.....	196

List of Appendices

Appendix A Learner Interview Guide.....	234
Appendix B Teacher Interview Guide	236
Appendix C Teacher Questionnaire	237
Appendix D Learner Participants' Graphic Representations	243
Appendix E Descriptive Statistics.....	245
Appendix F Transcription of the Interview with Teacher Participant 1	247
Appendix G Transcription of the Interview with Teacher Participant 2.....	250
Appendix H Transcription of the Interview with Teacher Participant 3.....	252
Appendix I Transcription of the Interview with Teacher Participant 4	254
Appendix J Transcription of the Interview with Teacher Participant 5	257
Appendix K Transcription of the Interview with Teacher Participant 6.....	260
Appendix L Transcription of the Interview with Teacher Participant 7	262
Appendix M Reconstruction of the Interview with Teacher Participant 8	265
Appendix N Transcription of the Interview with Teacher Participant 9.....	266
Appendix O Transcription of the Interview with Teacher Participant 10.....	271
Appendix P Transcription of the Interview with Teacher Participant 11	275
Appendix Q Transcription of the Interview with Teacher Participant 12.....	278
Appendix R Transcription of the Interview with Irene, Learner Participant	281
Appendix S Transcription of the Interview with Maureen, Learner Participant.....	282
Appendix T Transcription of the Interview with Brian, Learner Participant.....	283
Appendix U Transcription of the Interview with Muriel, Learner Participant	284
Appendix V Transcription of the Interview with Steven, Learner Participant	286
Appendix W Transcription of the Interview with Ann, Learner Participant	288
Appendix X Transcription of the Interview with Tina, Learner Participant.....	291
Appendix Y Transcription of the Interview with Dorothy, Learner Participant.....	294
Appendix Z Transcription of the Interview with Sylvia, Learner Participant	295
Appendix AA Transcription of the Interview with Erin, Learner Participant	297
Appendix BB Transcription of the Interview with Evelyn, Learner Participant	299
Appendix CC Transcription of the Interview with Gwen, Learner Participant	302
Appendix DD Transcription of the Interview with Britney, Learner Participant	305
Appendix EE Transcription of the Interview with Beth, Learner Participant.....	307

Chapter 1

1 Introduction

1.1 Personal motivation and background

It is my interest in my own professional development that motivated me to embark on the intellectual journey that one is deemed to make when deciding to pursue Ph.D. studies. In a way, this piece of work is a continuation of my B. Ed. dissertation which, now I am aware, was a typical “good teacher study” back in 1993. The questions that I kept asking myself and my respondents at the beginning of my career were: What is a good teacher like? What makes a good teacher? Now, after about twenty years in teaching, I keep coming back to the same questions in slightly modified forms: How can I become a better teacher? How can I improve my skills? Which skills are the most important ones? What lessons can I learn from my experience? What makes the difference between an experienced and an excellent teacher? Thus, even though the investigations and findings presented in this dissertation focus on practising English teachers working in Hungary, this piece of work is as much about my own professional development as it is about theirs. It summarises the investigations conducted into English teachers’ perceptions of their own professional development but the very same investigations have helped me better understand the stages I have gone through in my own personal professional development. In this sense the research carried out in this project can be considered participatory research.

This dissertation aims to provide insights into English language teachers’ perceptions of their own professional development in the Hungarian context. More specifically, it intends to present the findings of both quantitative and qualitative research conducted in order to

explore the way practising teachers of English view their own growth during their professional lives.

The main aim of the research was to gain insights into teachers' professional development through their own narratives. The narratives allowed the researcher to capture the true nature of practising teachers' development in their own words. A secondary aim was to compare and contrast the results of these exploratory qualitative studies with the findings of a more tangible quantitative strand of the study, which were supplied by an online quantitative survey.

1.2 Rationale for the research

The development of trainees in initial language teacher training is a widely researched area both in Hungary and internationally (e.g. Barócsi, 2007; Falus, 1987; Hobson et al., 2005; Kagan, 1992), and so are the difficulties of the first year of teaching (e.g. Farrel, 2006; Lang, 1999; McCormack et al., 2006; Richards & Pennington, 1998; Schuck, 2003; Brady & Schuck, 2005; Szivák, 1999). In the Hungarian context, Falus (1987) for instance examined the impact of microteaching and the subsequent analysis of microteaching on trainee behaviour. Kimmel (2007) reviewed the theoretical background of trainee development extensively and both Dudás (2007) and Köcséné Szabó (2007) examined the changes in the belief systems of teacher trainees in longitudinal qualitative studies. Although some features of the professional development of beginner teachers three and a half years after graduation were identified by Bankó (2009), there is little research on how practising teachers, who are key actors in educating others and themselves, develop throughout their career. In Hungarian mainstream educational research, the only project that deals with the professional development of practising teachers focuses on teachers of mathematics, more specifically, qualitative research tools aiming at exploring the presence and role of reflection in their professional lives (Sántha, 2007). In the future, with higher education institutions establishing

alumni networks for public relations purposes, tracer and follow-up studies on the careers of graduates and alumni research in general might create opportunities for studying the development of practicing teachers as Bankó is suggesting (2008). A recent Ph.D. dissertation on practising English teachers in Hungary focussed on their becoming business English teachers (Bereczky, 2012) and found in a questionnaire-based study that summarised the responses of 53 teachers of business English from 20 different higher education institutions across Hungary (pp. 198-199) that for 25 % of the business English teachers the most enjoyable part of their work was learning new things (p. 248), a perspective relevant for this research project too. Although frequently referred to (e.g. Szivák, 1999), the developmental processes practitioners undergo have not been dealt with extensively. Researchers' and theoreticians' attention, according to Sántha (2006), only turned to examining teacher knowledge in the 1980s and 1990s (p. 207). The knowledge, skills and growth of teachers, however, are all the more important since the process of learning to teach merely starts with initial training (Freeman & Johnson, 1998) and "it is a commonplace that the process of becoming a teacher is not limited to the years spent in teacher education" (Falus, 2002, p. 77). The contradiction that *present* existing educational frameworks are supposed to prepare trainees for *future* unforeseeable challenges, as Falus points out (2002, p. 78), is a well-known one for teacher educators. Moreover, teaching is a dynamic process characterised by constant change (Richards, 1998, p. 11), therefore, the professional development patterns of practising teachers during their career unquestionably deserve more scrutiny.

The research in this dissertation therefore is centred on the careers of practising teachers and the way they perceive them. On the one hand, the project aimed to survey the competencies Hungarian teachers of English find the most important and the sources of professional development they believe they can rely on. On the other hand, the study aimed to explore teachers' narratives concerning their own development. Additionally, the perceptions

of the most important other stakeholders involved in education, that is, the perceptions of learners, were also examined. The project involved the use of both quantitative and qualitative research methodology with an emphasis on the latter. Data were collected by conducting semi-structured interviews and administering questionnaires.

In addition to practicing teachers and the researcher herself, the results of the research project might be relevant for teacher trainers and educational policy-makers. It is essential for both pre-service and in-service teacher education to identify the competencies a language teacher needs and the kind of learning process a trainee teacher needs to be prepared for. It is equally important for policy-makers to have an insight into the way practising teachers learn since requirements are centrally determined, and during their career teachers are required to attend teacher education programmes and pass examinations. And, last but not least, if there is a better understanding of how teachers grow, better ways to enhance their growth might be developed, which might result in an improvement of student achievement as well.

1.3 An overview of the dissertation

In the dissertation, a review of the two fundamentally different approaches to teacher education and their relevance to professional development and a definition of professional development are followed by a discussion of language teaching competencies. Relevant learning theories are discussed to provide the theoretical background for the study. After an overview of some of the empirical research related to the field, the research questions and the research design are presented. Finally, the dissertation gives a summary of the analyses that have been conducted and present and discuss the findings.

The dissertation is presented in five chapters. Chapter 1 aims to explain the personal and the professional reasons for conducting the research and provide an overview of the chapters.

Chapter 2 offers a review of the relevant professional literature concerning the conceptual differences between teacher training and teacher education, and discusses considerations from the debate on the divide between theory, practice and research. In the second section of Chapter 2, professional development is defined and the different components of teacher knowledge are discussed before exploring the ways in which teachers of English may learn. This is followed by a characterization of teachers' professional development. An attempt is made to explore the stages teachers go through as their careers progress. In the next section, learning theories are discussed, including behaviouristic, cognitive, humanistic, social, experiential and constructivist learning. At the end of the section a tentative synthesis of the definition of learning is provided. The concluding section of Chapter 2 discusses the findings of empirical research conducted in the field of teachers' professional development.

Chapter 3 presents the research questions and the mixed methodology that aims to answer them. The first sections give a detailed account of the research design and the rationale for selecting the combination of research tools, interviews and an online questionnaire used in the project. The participants of the project, learners and teachers, the research methodology and instruments, the data collection methods and finally the method of the data analysis are described.

The results of the investigations included in the dissertation are presented and discussed in Chapter 4. First, learners' perspectives are explored, then teachers' perspectives are examined both through the responses obtained with the help of the quantitative tool and through the teacher participants' own insights. Thus, the results of both statistical analyses and interview analysis are included. Finally, teachers' trajectories are discussed according to a breakdown of school type and a synthesis of the lessons learnt from trajectories is presented.

In the last chapter of the dissertation, Chapter 5, the most important findings are amalgamated. Conclusions are drawn and presented alongside the sections on the limitations and implications of the study. Unresolved issues and personal gains are discussed at the end of the chapter.

Chapter 2

2 Theoretical background

Since this dissertation is focused on teacher learning, the following review of the literature consists of four main themes. In the first main section, approaches to initial teacher education and a review of the theory-practice divide are included. In the second section, continuous teacher development is examined alongside with the ways teachers are expected to develop during their working lives. Some features specific to teacher development and the stages characterising it are also discussed here. In the third section, learning theories are summarised with an emphasis on the theories that could be relevant in terms of teacher learning. The fourth section deals with relevant empirical studies thus far published.

2.1 Approaches to teacher education

Since this dissertation aims to gain insights into teacher learning, an overview of the way prospective teachers are educated is necessary. In this section approaches to teacher education and the debate as to its content are discussed.

2.1.1 Teacher education vs. Teacher training

In Hungary as well as internationally, there are basically two approaches to teacher education, one that is more practical and one that is more sophisticated and theoretical. The terms teacher training and teacher education have been given to the two approaches respectively. An example of a largely practice-based teacher training course may be the internationally recognised CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) course offered by the University of Cambridge, which aims to “to open up a whole world of exciting English language teaching opportunities” (CELTA Website). The Assessment Centre of Cambridge University claims that the CELTA certificate is “one of the most widely taken certificates of its kind” (ibid.) and the facts that there are 2,700 locations in

300 countries around the world, where the exam is administered and 900 courses are run every year, clearly support the popularity of the certificate both in the eyes of prospective teachers and possible employers. The 4 to 5 week long full-time, the one year long part-time or the online course offers familiarisation with the principles of effective teaching, a range of practical skills for teaching English to adult learners and valuable hands-on teaching experience. Even the online course promises to give equal emphasis to theory and practice, but one may justly assume that a “crash course” of this kind mainly focuses on ready-to-use recipes.

As a counter-example one may compare longer programmes, offered by many universities around the world, with the above mentioned teacher training course and find that these programmes include less hands-on experience but abundant coverage of theory in fields such as literature, linguistics, history, second language acquisition, pedagogical grammar, etc. In Hungary, more than a hundred years ago, Ágoston Trefort introduced a five-year long programme in which three years were devoted to various philological subjects, one year to pedagogical and psychological studies and one year to classroom teaching (Bárdos, 2001, p. 10). The five-year model with a heavy emphasis on philology prevailed for a long time and can be regarded as the traditional university level teacher education in Hungary, although two-year programmes prepared kindergarten teachers, three-year programmes existed for the training of lower primary school teachers and four-year programmes for upper primary school teachers as well. Following the collapse of the communist regime in Hungary, three-year long single major intensive programmes were offered for more than a decade to satisfy the urgent and acute need for foreign, mostly English, language teachers. After the signing of the Bologna statement of intent, education at the tertiary level was divided into three major phases at Bachelor, Master and PhD levels. Should a young adult at present wish to obtain, for example, the necessary qualifications to become a secondary teacher of English in

Hungary, they will first have to complete the Bachelor programme, then get admitted to the Master's programme and only then can they qualify as a teacher. The bachelor level programme includes modules, for example, in English language development, academic writing, syntax, phonology, introduction to literature and Anglo-Saxon political culture, thus aiming to educate prospective teachers in a variety of related fields. The Master's programme leading to a teaching certificate includes additional modules such as classroom observation, English-speaking cultures, assessment and evaluation and individual differences in language learning and a practicum of varying lengths. As of September 2013, the model of teacher training will revert to the "old" five-year model, with effects yet to be seen.

The examples above are merely examples of teacher education programmes and the differences between these kinds of educational programme may not coincide with the differences between the two philosophical approaches to the formation of English language teachers in every respect, but the great disparity between the length, the content and the focus of the two programmes definitely merits attention.

Table 1 Approaches to teacher education

<i>Teacher training</i>	<i>Teacher education</i>
<ul style="list-style-type: none"> • solution-oriented • teachers given a set of tools, a "common currency" (Mann, 2005) • teacher as receiver of ideas, "implementer of dicta" (Clark, 1994) • "transmissive" view and design (Widdowson, 1997) • uncritical imitation (Widdowson, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • problem-oriented • implying a broader awareness of theoretical principles underlying practice (Widdowson, 1997) • teacher as scholar by definition • "teacher as agent" and "teacher empowerment" (Clarke, 1994) • critical adaptation (Widdowson, 2003)

This disparity originates from the fact that as regards the education of second language teachers, two fundamental views seem to be competing (See Table 1). According to the traditional solution-oriented view, teachers do skilled labour. Consequently, they need to be trained, i.e. knowledge and skills need to be presented or given to them ready-made and they may then put these into practice. This is called a process of "initiation by imitation" by

Widdowson, in which novice teachers are supposed to copy what more experienced teachers do (2003, p. 3).

As Mann puts it (2005, p. 104), “the role of teacher training is to introduce the methodological choices available and to familiarise trainees with the range of terms and concepts that are the ‘common currency’ of language teachers”. In a 1997 article, Widdowson argues that “this approach not only encourages a transmission view of teaching but is itself transmissive in design in that it casts the teacher in the dependent role of receivers of ideas” (p.122). Brumfit, too, noticed a shift in British public attitudes to teacher education, which he called the “push towards triviality” (1995, p. 30), when technical skills were over-emphasised and teacher education was located in schools. Clearly, the idea that learners are “empty vessels” is an old-fashioned one in many contexts, as in teacher education.

However, believers of the problem-oriented view claim that teaching is an intellectual enterprise. Therefore, teachers need to be educated in order to become reflective practitioners and they will, through life-long learning, become better and better at their profession. Their education or formation is to imply “a broader awareness of theoretical principles underlying particular practices” (Widdowson, 1997, p. 121). The acquisition of teaching skills is then “not a matter of reflecting on what other teachers do, but reflecting on why they do it” (Widdowson, 2003, p. 3). In the 1990s, there have been numerous attempts to thrust the teacher centre-stage. This materialised in contributions to journals and conferences on “teacher empowerment and the increase of teacher participation in theory building, policy development, and programme planning” (Clarke, 1994, p. 10).

According to Bárdos, “each training institution can be placed on a scale, the two ends of which indicate scholarly education and practical training. This false contrast has been historically created by the institutions themselves” (2001, p. 11). Even if the contrast is unreal, the two philosophical approaches to teacher education clearly determine what

components a training programme will entail, what attitudes to teaching and learning graduates will have, and consequently how they will perceive their own learning during their careers.

Wallace (1991) differentiates between three teacher training models: the craft model, the applied science model and the reflective model. The craft model is said to be the oldest form of teacher education. It allows trainees to develop their experiential knowledge with the help of a more experienced colleague. The applied science model regards teaching as science and therefore promotes the application of research-based theories in practice. The reflective model posits that teachers' knowledge is of two kinds: received and experiential. It also advocates that trainees become active agents in their own education.

The ideal teacher education programme is not to be associated with only one of these approaches, since individual differences between trainee teachers, the variety of teaching contexts and practical circumstantial factors impact on which approach may be more suitable for a given individual or at a given time. In initial teacher training, all three approaches could be beneficial, whereas in-service teacher education programmes are more likely to be well received if they incorporate features of the reflective model. Ur (1997) suggested that a combination of the craft and the reflective models should be called optimal teacher learning.

2.1.2 Theory, research, practice

Although the two philosophical approaches to teacher education above do not only differ on the grounds whether they are theoretical or practical, the question of scholarly and practitioner attitudes is clearly of great importance in teacher learning. As Bárdos points out, "many teachers do not see, are not aware and do not feel that they are carrying out scholarly work" (2001, p.8). The dichotomy of theory and practice dominated the literature for some time when the role of empirical researcher was given more emphasis and a new model was necessary instead of the bifocal theory-practice divide.

In most models of second language teaching the theoretician-practitioner divide is a fulcrum (Stern, 1983). Many authors have written about the gap between the two (e.g.: Clarke, 1994; McIntyre, 2005; Nunan, 1993; Somekh, 1993) while Widdowson argues that “theory is not remote from practical experience but a way of making sense of it” (2003, p.4). Additionally, he is an advocate of the idea that applied linguists are mediators between language teachers and linguists and are there to help explore how theory “can be made relevant and turned to practical advantage” (ibid., p. 6) and “mediate ... across the divide between the disciplinary domains of detached enquiry and that of practical experienced reality” (ibid., p. 13). Allwright (1993) argues that research needs to be integrated into teaching and coined the term “exploratory teaching”. Freeman & Johnson promote exploratory teaching as well and define it as “teacher research” (1998). “Uniting the two sides of teaching – the doing and the wondering – into one form of practice I am calling teacher research” (ibid., p. 3). Elbaz argues that a new form of research discourse needs to be established in order for teachers’ voices to be heard and for teachers to be able to understand their fellow professionals’ research reports in professional journals (1991, pp.1-19). In the Hungarian setting, in her dissertation, Szesztay established nine criteria for practitioner research (2000, p. 54) and experimented with a discourse that would be comprehensible for practitioners.

Prabhu argues that teaching is where theories are validated and that in teacher research there is

“an ongoing interaction between the theory (teachers’ theories) and its operation in the classroom, between concept and conduct. Teaching becomes something of an intellectual exploration – a process of subjecting one’s theory to an operational test, and sustaining or modifying it in the light of outcomes. ... To experience such a process of exploration is to experience professional growth as a teacher - to learn a little about teaching...” (1992, p. 239)

Grundy, however, argues that “it will not be realistic for teachers to turn themselves into researchers” since teachers and researchers have different motivations. He suggests that teachers should instead engage in “research-driven teaching” (2001, p. 22) and contribute to the exchange of teaching ideas through professional publications. He envisages a continuum at one end of which there is the theoretical researcher, personified by ‘Andy’, while at the other end of it there is the school teacher, ‘Sandy’. He believes that it is more realistic for Sandy to gradually move alongside the continuum and first to write up her teaching ideas, then formulate hypotheses and finally test them in her own teaching context.

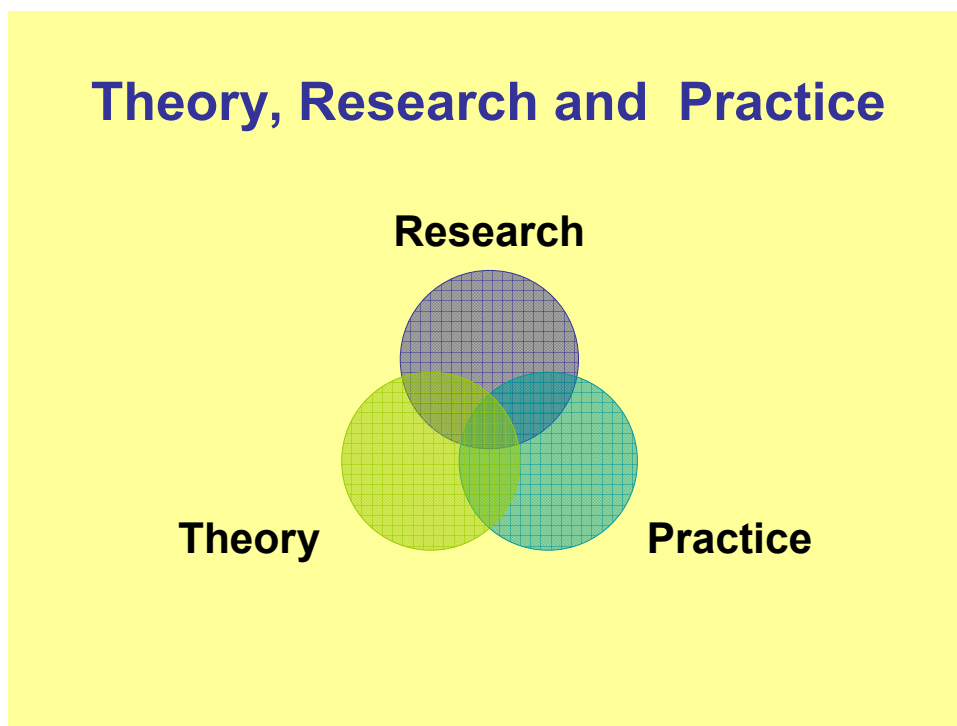


Diagram 1 The divide between theory, research and practice

A synthesis of the above might be the seen Diagram 1, in which theoreticians, researchers and practitioners can all place themselves depending on the extent to which they are involved in generating theory, conducting research or teaching or a combination of these. The majority will be able to place themselves in the outer sections of the circles, fewer

professionals will be working in the intersecting multidisciplinary areas, and even fewer will be in the position that they are involved in all three activities.

Many have argued for the need for more interaction between the different spheres depicted in Diagram 1. Clarke, for example, calls attention to the fact that the divide is not only “dysfunctional” but it downgrades the profession of teachers since “teachers are considered less expert than theorists” (1994, p. 9). Widdowson highlighted that teachers “distrust” theory since it is “remote” and “abstract” as opposed to teaching being “common sense; it’s just like putting on your trousers” (2003, p. 1). Despite efforts and contrary to the belief that the teacher is the most important actor in education, Clarke believes “that the profession continues to cast teachers as implementers of dicta, rather than as agents in the process of theory construction, curriculum planning and policy development” (1994, p. 10). However, since “theory building is a full time job and so is teaching” (*ibid.*, p. 12), time and contextual constraints make it unavoidable for teachers to be subordinated to the enunciations of theoreticians and researchers who are not engaged with language teaching. Citing Krashen’s use of the personal pronouns “we” and “they”, Clarke criticises this patronising behaviour and concludes that the hierarchy would need to be “turned on its head” (1994, p. 18). He suggests that teachers need to work for policy reform, get involved in peer reviews, listen to workshops from experts who they consider experts in their own terms. Bárdos, too, advocates that more interfaces be established between the realms of teaching and science. In his 2001 model, which can be seen in Diagram 2, he underlines that the links between theory and research are strong, just as well as the links between routine, intuition and practice but the links are virtually non-existent between routine and theory, routine and research or practice and theory and practice and research (p. 14).

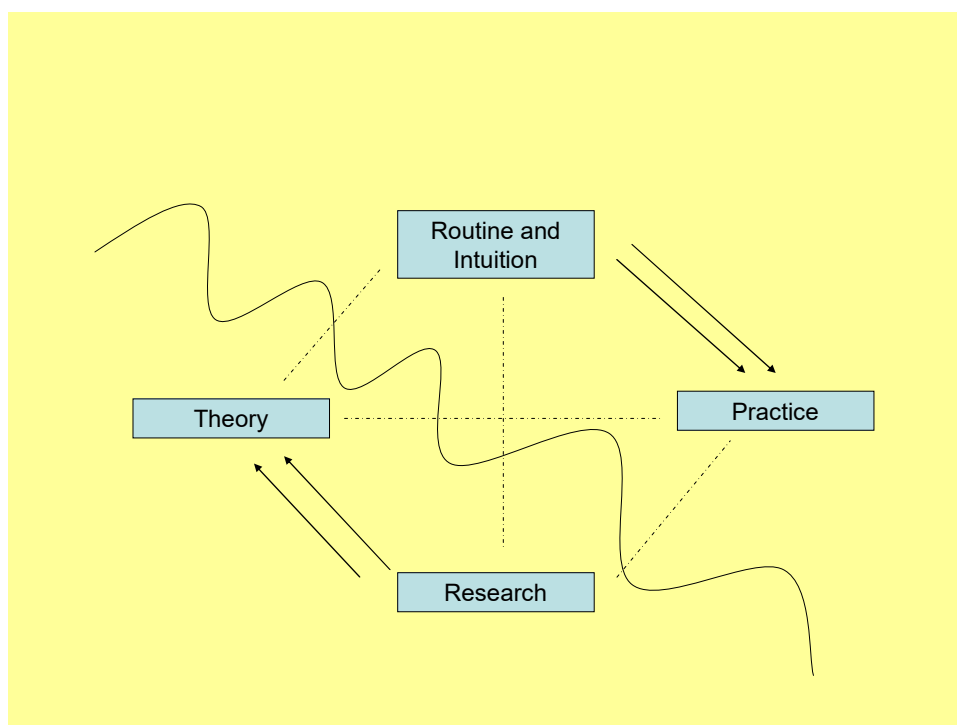


Diagram 2 The interplay of theory, practice, research, routine and intuition in the Bárdos model

Thus, for practising teachers, development entails establishing stronger links with research and theory. Widdowson even goes as far as to say that “teachers who insist that they are simply practitioners, workers at the chalkface, not interested in theory, in effect conspire against their own authority, and against their own profession” (2003, p. 2). Nevertheless, this version of theory and research will be of a different kind. Research carried out by practitioners is likely to be personalised, context-bound or “particularised” (Clarke, 1994, p. 20-21), thus the aim is not to produce generalisable findings and find universal truths. Theory is more likely to be personalised and less comprehensive. “It is obvious that teachers theorise all the time,” says Clarke (1994, p. 11). Moreover, Brumfit asserts that research is actually contemplation and proposes that “the constant iteration between research (which is a form of contemplation) and practice (which is a form of action) is essential” (1995, p. 35). For researchers and theoreticians, too, liaising with practising teachers and keeping in touch with the realities of classrooms are crucial elements to consider.

McIntyre proposes that there are three major ways to integrate theory into the inconsistent and partly tacit conceptual framework of practice, that is, “to bridge the gap between research and practice” (2005, p. 362). According to him, research has only indirect impact on teaching. “The moderate enlightenment model” is the best available alternative (p. 363); he says that proposals for teaching based on research are best tested by experienced teachers. In his words, this is called the “mediating process” (ibid., p. 364), which enables teachers to try and put the proposals to the test in their actual classroom contexts. To narrow the gap between research and practice, as a variation of the above, McIntyre also suggests moving away from the extreme ends of the continuum, that is, teachers need to “articulate their craft knowledge” (2005, p. 365) and move towards more “deliberative thinking” (ibid., p. 365) and develop a dialogue. In this scheme, researchers propose change, teachers critically consider, or, to use McIntyre’s term, deliberate the proposed changes from the perspective of existing practice and the local context and this will provide opportunities for meaningful change and improvement. As a third variation, McIntyre (2005) echoes the ideas of Allwright (1993) and Freeman & Johnson (1998): it is through action research that the gap might be annihilated. Though action research is a demanding and constraining activity, a deepening of the understanding of our own classroom is needed, “sophisticating the beholding it” (Stake, cited in McIntyre, 2005, p. 367). McIntyre quotes Stenhouse, who initiated the teacher-researcher movement in the UK, saying that constant bettering of one’s teaching can only be realised through applying a research stance. “A sensitive and self-critical subjective perspective” (Stenhouse, 1975, cited in McIntyre, 2003, p. 368) is needed, which should ideally be a collaborative activity, McIntyre adds. In a similar vein, in addition to the moderate model, the second model McIntyre proposes is that there should be critical dialogue between research-based knowledge and teachers’ established practices, which can be best achieved if they use “research strategies that are well-conceived to inform teachers’ classroom

practice” (p. 369). He points out that quantitative studies cannot take into account the specific classroom contexts, while the findings of qualitative studies are hard to generalise, but they are much more valid and involve users of research. The last model McIntyre proposes is the most radical one: he suggests that knowledge creation and dissemination should be reconceptualised. He talks of “MODE 2 knowledge production” (p. 374). In this concept, knowledge is produced in the context of its application, that is, it is produced by those who want to solve a problem. It is also “transdisciplinary” (p. 374) in the sense that it aims to solve the problem within its own evolving framework. MODE 2 knowledge production also has “its own distinct theoretical structures, methods and modes of practice and its cumulative development” (ibid.). It is heterogeneous, and it is temporary work teams and networks that tackle certain problems. The most important assessment criteria are efficiency and usefulness. Hargreaves and his “spider’s web” analogy (1999, p. 122) are referred to by McIntyre. The spider’s web is an interconnected network of problem-solving teams. The idea of the knowledge-creating school and school-system is actually very similar to the idea of the school as a learning community, championed by Underhill (2001, 2004) and discussed later in 1.3.3.

Publishing the results of local research teams working in institutions is not considered to be important by McIntyre. The diffusion of the results is to be accomplished by being engaged with research itself. Subsequent diffusion occurs as practitioner-researchers move onto a new problem. It is believed that the more involved the teacher-researcher is, the more learning will take place (Underhill, 2004) and the more “knowledge production and knowledge appropriation converge” (Gibbons et al., 1994, cited in McIntyre, 2005, p. 376).

The McIntyre proposals have been discussed in such great detail because the solutions he worked out may enhance the theorizing and “wondering” (Freeman & Johnson, 1998, p. 3) of practitioners. In addition, it is in the very same article that the notion of “good enough research” is introduced (Jackson, 2002, cited in McIntyre), which might be of relevance as

regards teachers' professional development. In school based inquiries, a different set of criteria will apply. The decision to adopt certain practices is based on a process of collective judgment and shared confidence in the findings.

In summary, ideas, findings, lessons and insights of and from theory, research and practice are all supposed to be available for teacher development. Teacher learning is a function of the way the teacher makes sense of that input. Or as Brumfit points out: "Whatever teachers are able to learn from research, from theory, and from interested outsiders, will be valuable to them but will require reinterpretation in the light of their personal professional experience" (1995, p. 35).

2.2 Professionalisation

Even though it is still possible for amateurs to give one-to-one lessons or even teach in formal settings without one of the qualifications described in 2.1.1, prestigious Hungarian primary and secondary schools and colleges prefer to employ teachers of English who are qualified and have accumulated substantial experience over the years. What seems to have emerged towards the end of the previous century is the professional, qualified and competent teacher of English. Upon studying the discourses used by nine English language teachers, authors Elekes, Magnuczne Godó, Szabó & Tóth concluded in 1998 that the dominant discourse of English language teachers was "unquestionably that of the competent teacher" (p.19). Indeed the professionalization of the English language teaching was given a boost after the collapse of communism (Enyedi & Medgyes, 1998, p. 82). The formation and activities of professional bodies such as IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) Hungary in 1990 and NYESZE (Association of Language Schools) in 1991 have greatly contributed to the professionalization process. The next section will examine how a beginner teacher might become a dedicated professional.

2.2.1 Defining professional development

Professional development (PD) is an on-going, self-directed and autonomous effort of a teacher to acquire new knowledge and skills and continually improve them after initial formal training in their career. In their PD, the teacher plays an active role, i.e. “it is self-development that is at the centre” (Mann 2005, p. 104). In the literature, various terms are used when discussing the development of teachers. For instance, a distinction is made between PD and teacher development. PD is regarded as more career-oriented, whereas teacher development is thought to include moral, personal, ethical and value dimensions. When I use the term PD, however, I do not wish to exclude these dimensions, so in this study PD will be used to refer to both PD and teacher development. Moreover, a large number of different terms are used in the literature to refer to the same fundamental concept, for example, teacher learning (Richards, 1998), or teacher development (Dobson, 2006; Head & Taylor, 1997; Underhill, 2004). The scope of this study is limited by only one criterion: it aims to investigate development that is initiated and implemented by the teacher and not imposed on them from the outside, a view that is echoed by many (e.g. Harfitt & Tavares, 2004). On the other hand, Freeman & Johnson go as far as to say that teacher development equals teacher education (1998). For them the term teacher education refers to “the sum of various interventions that are used to develop professional knowledge among practitioners” (p. 398).

Another coinage frequently referred to is Continuous Professional Development or CPD. Although CPD syllabuses emphasise lifelong learning, just as in-service training initiatives (INSET) do, experts and practitioners alike often criticise these for not “linking individual learning with organisational learning” (Underhill, 2004, p. 1) or applying the one-size-fits-all philosophy (Diaz Maggioli, 2003) and suggest that CPD should ideally be personalised and individually guided. Since CPD and INSET programmes are organised forms of training, the

term PD better suits the purposes of the present study as it covers learning that takes place at the level of the individual.

2.2.2 Language teaching competencies

This study is based on the assumption that language teachers never cease to develop in the course of their careers. Although a lot of teachers think “Now that I am qualified, my professional education is over.” (Bolitho, cited in Head & Taylor, 1997), a great number of them seem to agree with Underhill’s statement that teachers “can only help others to learn to the extent that we [teachers] are learning ourselves” (2001, p.1).

Knowledge and its many dichotomies have been given ample attention in psychology ever since Aristotle defined technical knowledge and practical knowledge (Pléh, 2001; Reis-Jorge, 2005). A distinction is made between school-based information learning, i.e. knowledge, and the streetwise application of knowledge, i.e. skills. A similar distinction is made between knowing what and knowing how. There seem to be two kinds of knowledge: declarative knowledge, that is, the knowledge of or about information, and procedural knowledge, that is, what we know how to do. An additional kind of knowledge may be knowledge about knowledge, which includes some reflection on or critical evaluation of one’s own knowledge. In applied linguistics, a similar dichotomous distinction between the different kinds of knowledge researchers may create and offer and teachers might need is made by McIntyre (2005). He argues that these are “two sharply contrasting kinds of knowledge [...] on a possible continuum of different kinds of knowledge” (p. 359). He contrasts pedagogical (knowing how) with propositional knowledge (knowing what), and argues that propositional knowledge cannot simply be translated into pedagogical knowledge because for teachers the pragmatic focus of knowledge is on practicality, whereas researchers’ knowledge is generalisable and researchers focus on clarity and coherence. In addition, teachers’ knowledge is local, unique and context-based, they depend on their schemata, while researchers’ knowledge is abstract, theoretical and generalised. Researchers’ knowledge is

impersonal while teachers' knowledge is personal and based on the realities of classroom teaching. A summary of the two kinds of knowledge according to McIntyre can be seen Table 2.

Table 2 Two kinds of knowledge according to McIntyre (2005)

<i>Pedagogical knowledge</i>	<i>Propositional knowledge</i>
The "how"	The "what"
Practical	Theoretical
Personal and personalised	Impersonal, clear and coherent
Local, unique and context-based	Abstract, general, generalised and generalisable
Complex	Patterns to simplify
Multidimensionality, simultaneity, immediacy, unpredictability, publicness, history	
Based on intuitive judgment	Based on explicit and rational argument

While teachers are supposed to deal with several dimensions at the same time in the unpredictable complexity of the classroom, researchers have to identify patterns in order to simplify and establish order in the "immense complexity" of the classroom. Good research is explicit and rigorous, while teaching often depends on tacit or creative thinking, quick "on the spur of the moment" decisions. McIntyre believes that these two kinds of knowledge should mutually complement each other and there should be a dialogue between them (2005, p. 362).

The sum of declarative and procedural kinds of knowledge a language teacher needs is supposed to make them a "teacher of extraordinary abilities: a multidimensional, high-tech, Wizard-of-Oz-like superperson – yet of flesh and blood" (Medgyes, 1990, p. 107). The complexity of language teacher competence is better understood if one examines the components it is said to comprise. A training book devised for kindergarten teachers differentiates between two kinds of pedagogical skills (Hegyi, 1996). General pedagogical skills include communication skills, constructive or didactic skills and organisational skills. Specific skills entail such sub-skills as the ability to judge a situation, to make a decision, to adapt, to tolerate, to empathise, to multitask, etc. For a teacher, received or content knowledge is vital; in the case of a language teacher this might be made up of sub-components such as

language proficiency, syntax, phonetics, phonology, pragmatics, knowledge about the language, etc. Some consider personal or experiential knowledge, as well as local or contextual knowledge, of utmost importance (Mann, 2005; Wallace, 1991). Even specialised knowledge about education is mentioned (Elliott, 1993) as an important part of a teacher's knowledge. Based on empirical research, procedural knowledge, knowledge of pupils, classrooms, and self are listed by Kagan (1992). It is evident that teaching skills, such as interpersonal skills or presentation skills, are also fundamental. Richards (1998) proposes six domains of content: theories of teaching, teaching skills, communication skills, subject matter knowledge, pedagogical reasoning and decision making, and contextual knowledge.

In fact, so many components had been added to the knowledge base of language teachers that Yates & Muchisky felt it was time to send some warning signals. In a 2003 article, they emphasised that language itself is not to be marginalised and neither should lessons learnt from interlanguage studies. The fact that learners bring the knowledge of their mother tongue with them to the learning situation is not to be neglected either (135-147). Yates & Muchisky believe in the centrality of language and that second language acquisition research does offer relevant findings to second language learning. Issues such as what it means to be able to use English, how languages are organised, how second languages are learned, how these influence what teachers do in the classroom and what options are available for teachers influenced by the setting also need to be examined and taught to teacher trainees. They do not believe that "knowing how to teach" should be privileged over "knowing the disciplinary knowledge" (p. 145).

Even though very different domains are proposed, there seems to be an agreement on second language teaching being "a multifaceted yet integrated activity" in which "each of the domains overlaps and intersects with others" (Richards, 1998, pp. 1-2). Perhaps it is the very closely integrated nature of teacher knowledge, skills, and beliefs that gave impetus for

teacher cognition research, a dimension which was given ample attention in the 1990s. Teacher cognition is an umbrella term for “the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think” (Borg, 2003, p. 81). Many practising teachers would be contented with the notion of teacher cognition as the term embraces the complexity of teachers’ mental lives. “Components of knowledge, beliefs, conceptions, and intuitions are inextricably intertwined,” say Verloop et al. (2001, cited in Borg, 2003). Pajares came to the same conclusion upon reviewing research articles on teacher beliefs and knowledge (1992). One conclusion Borg draws from his review of the literature on teacher cognition research is that the distinction between knowledge and beliefs is blurry and separating knowledge from beliefs is problematic. Another finding that surfaces from the literature on teacher cognition is that changes in knowledge and skills are seen as the restructuring of earlier knowledge, or, as Borg puts it, “relabeling”. It is also seen as a debated question whether cognitive changes result in behavioural changes or behavioural changes stem from cognitive changes. What seems to be certain, however, is that there is a constant interaction between cognition and behaviour.

In addition, two further notions and two acronyms, BAK and PPK, were coined in the literature investigating teachers’ knowledge base. BAK was introduced in order to cover beliefs, attitudes and knowledge, which are thought to be inseparable in the life of a language teacher and to emphasise that they are not distinct concepts but “an integrated network” (Woods, 1996, p. 185) or “points on a spectrum of meaning” (Borg, 2003, p. 96). The abbreviation PPK stands for the term “personal practical knowledge” and was taken from educational research. PPK implies the knowledge of self, subject matter, instruction and context and is a type of knowledge that is personal, situational, practice-oriented, dynamic, moralistic and emotional (Golombek, 1998, pp. 448-452).

Whereas many researchers and theoreticians emphasise that dissecting knowledge and identifying its components is useful when an analysis is carried out, most practicing teachers believe that these components are inseparable, merged and blended. As Johnson & Goettsch state the categories of content knowledge, pedagogical knowledge and knowledge of students are “melded together in complex and inextricable ways” (2000, cited in Borg, 2003, p. 102) or as Golombek (1998) points out teachers draw on their knowledge in a holistic manner.

In the Hungarian context, defining teacher competence levels has taken centre stage recently. A set of criteria for the evaluation of teacher development is being worked out at six levels. The levels include that of the trainee teacher, the qualified teacher, the appointed teacher, the experienced teacher, the excellent teacher and the master teacher, where the last two levels are likely to be achieved by a limited number of teachers only (Kotschy, 2011, p. 8). The authors of the scheme have identified eight competencies in which teachers are expected to develop during their careers and have worked out the criteria for the first three levels, i.e. the trainee who is allowed to start their teaching practice, the qualified teacher who has obtained a teaching certificate and the appointed teacher who already has a teaching position. The different competencies or components are expected to develop at a different pace but their development needs to be examined together and in a complex way, which reflects the view found elsewhere in the literature that the knowledge areas are very much intertwined and integrated (Richards, 1998; Szesztay, 2004; Verloop et al., 2001, cited in Borg, 2003; Woods, 1996).

The eight components discussed in the Hungarian teacher evaluation scheme mentioned above are the following: learner character development, learner community development, subject matter and curricular knowledge, planning, methodological expertise, continuous assessment, communication and professional cooperation, and, last but not least, commitment and responsibility for one’s own professional development.

The component of learner character development is a component in which the ability of establishing rapport with students, the ability to reflect on lessons, self assessment and, for example, applying theoretical knowledge in practice are evaluated. Learner community development covers areas such as commitment to democratic values, the ability to take into consideration individual differences or participation in school sustainability projects. Subject matter and curricular knowledge covers areas such as solid theoretical knowledge, methodological knowledge or the ability to organise and present teaching material. Planning refers to planning teaching and learning strategies, writing lesson plans as well as the ability to use opportunities provided by social learning. Methodological expertise includes, for example, understanding factors in the learning environment, establishing trust or adaptability. Continuous assessment involves working out realistic requirements, giving feedback, or enhancing realistic self-assessment. Communication and professional cooperation involves planning classroom communication, using professional literature and discourse, or resolving classroom conflicts. The component of commitment and responsibility for own professional development entails, for instance, an awareness of own beliefs, reflection on learner behaviour and a knowledge of research methodology. In the above list merely a small number of indicators have been selected out of the many available in Kotschy (2011) in order to illustrate the complexity inherent in designing such a comprehensive system of standards in teacher evaluation. Even though the list above is incomplete since it is impossible to include the whole teacher evaluation scheme here, it can be seen that there are overlaps between the components and all are closely interrelated.

2.2.3 Sources of professional development

Language teachers can rely on a number of tools that assist them in their PD. Mann (2005) points out that “reflection is a pre-requisite of development” whereas “research is a

desirable option” and later adds that “self-monitoring and self-evaluation are essential for development to take place” (pp. 108-109), as can be seen in Diagram 3.

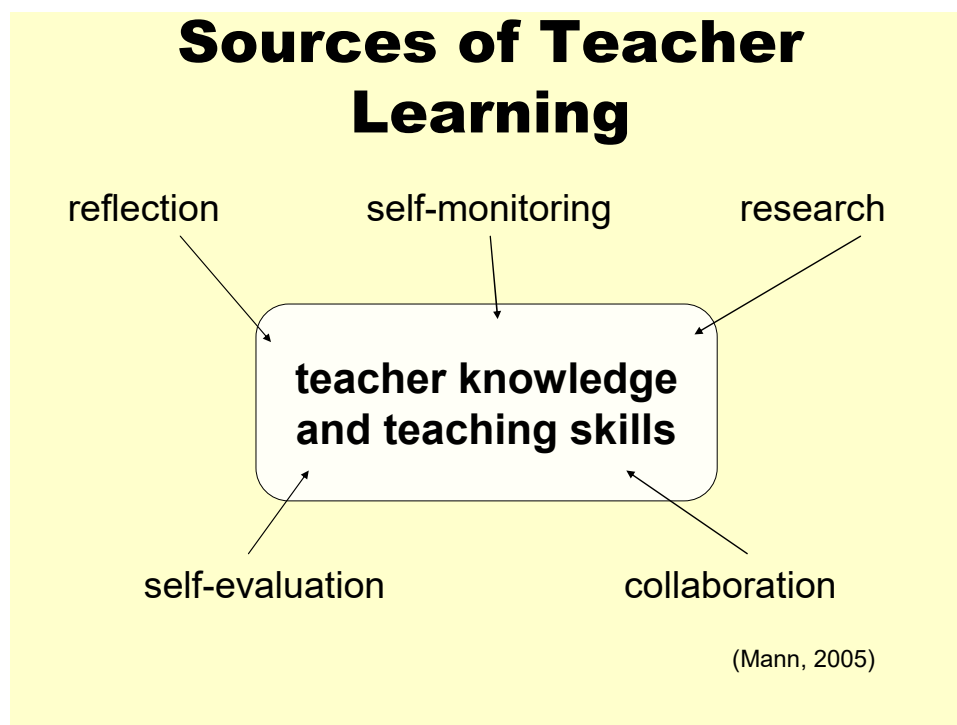


Diagram 3 Sources of teacher development according to Mann (2005)

Reflection can and does take various forms and takes place at various levels with differing depths whereas research rather belongs to the realm of academia. For example, a teacher training programme in which reflection is encouraged through journal writing has been described by Lee (2007), the reflective thinking of teachers is examined by Sántha (2004) and the reflective cycle is considered to be important in mentor training programmes as well (Malderez & Bodóczy, 1999). A form of research that could be incorporated into practising teachers' work is action research, which is the systematic investigation of a unique situation with the intention of improving it, according to Szabolcs (2001, p. 36). These reflective investigations conducted by practitioners, which may result in personal, professional or even institutional growth (Wallace, 1998), have been dealt with extensively (e.g. Cohen, Manion & Morrison, 2007; Elliot, 1993; Burns, 1999 & 2010; Nunan, 1993; Wallace, 1998) but few practitioners have the time to engage in research or “good enough

research” in Hungary just as elsewhere. Collaboration with colleagues might be another way to grow professionally (Roberts, 1998 cited in Mann, 2005). DeSonneville reports on a teacher development scheme in which cooperation between two colleagues, an Understander and a Speaker, is deemed vital (2007). Once again, nevertheless, it must be noted that few teachers in Hungary think collaboration is a must; indeed, teaching is rather seen as a solitary activity essentially (Medgyes, 1995; Medgyes & Nyilasi, 1997). According to experts, combining the above two, collaboration and action research, into collaborative action research, which renders action research more valid, might improve the quality of teaching in an institution (Burns, 1999; Wallace, 1998). Learning from peers is a learning experience often mentioned in the literature. By drawing a parallel between workplaces in general and schools in particular, Underhill (2004) coined the phrase “The Learning School”, by which he means a community of school teachers working in a given school who, by doing tasks and facing challenges with everyone involved, actually learn together. He adds that in such a school the quality of the teaching may be connected to the quality of the learning going on in the staff (2004). Harfitt & Tavares (2004) advocate the notion of “co-learning”, that is, a learning community in which a teacher could at the same time be a mentor and a mentee. In a specific area, she might have more experience than the others, while in another area she would be willing to learn from her colleagues (p. 363-364). Learning from peers and colleagues is also touched upon by Hobson, Malderez, Tracey, Kerr & Pell. In a large-scale study involving 4790 trainee respondents and 85 case studies in England, past, potential or actual relationships with students, former and present teachers, teacher colleagues have been found to be “central to the experience of becoming a teacher experience” in initial teacher training (Hobson et al., 2005, p. 2).

Prior to Mann’s model, Richards (1998) stated that personal and situation-specific planning, decision-making, hypothesis testing, experimentation and reflection should form the

focus of a teacher's professional development. What appears to be common in the above views is that the responsibility for development lies with the teacher and without their commitment no change or development may be expected.

2.2.4 The nature of professional development

In the literature, PD is characterised as a stressful, painful but unavoidable phenomenon. It is also regarded as closely tied to teachers' experience. For development to take place it is crucial for a teacher to enter into a dialogue with their own experience, to turn the experiential knowledge into propositional knowledge (Bond, Cohen & Walker, 1993).

Professional development in the life of a teacher implies changes in their routines, behaviour, thinking or even self-concept. These changes might induce a large amount of stress in teachers' professional lives. The stressful nature of the teaching profession and the inevitable burnout have been written about extensively in the international literature (e.g. Dunham, 1992; Head & Taylor, 1997; Horwitz, 1996). In a study in which young graduates in Hungary were asked about their initial years in teaching English, almost 60 % were considering leaving the profession (Bankó, 2009). This is not uncommon in Central and Eastern Europe. In a study about English teachers' careers in Poland, Johnston found that "leaving teaching was a possibility that was constantly present" in teachers' narratives (1997, p. 692). Professional development is not only stressful, however, it might also be painful, as Korthagen puts it. In his view, changes might affect different levels of the teacher's self. He uses the "onion" model and argues that changes influencing the outer levels, that is, a teacher's behaviour or competencies, take place more easily, whereas changes at the level of beliefs, images, beliefs about one's own self, or professional identity, let alone the level of mission, do not. These are brought about "much less easily and much more painfully" (2004, pp. 77-97). The painful beginnings of a teaching career are also documented by Huberman when analysing teachers' career cycles (1993).

Many believe that most learning in the teaching profession comes from teachers' own experience and no formal training is as useful as classroom experience. There is no shortcut to becoming an expert teacher, Westerman concludes (1991). By studying the decision-making processes of novice and experienced teachers, he found that novice teachers did not possess the elaborate schemata about teaching, classrooms and learners that expert teachers had. Teachers' experience therefore has a central role in their professional development.

2.2.5 The stages of professional development

In the literature, stages in the career cycles of individuals are often referred to by citing four major stages. The first stage is associated with entry into the career and is called the "period of survival and discovery" (Huberman, 1993, p. 5). This is a stage characterised by both difficulty and exploration at the same time, even if one might be dominant. This stage is followed by a stabilization or consolidation phase, in which the individual becomes more confident, autonomous and relaxed in her position. Spontaneity is beginning to play a larger role, since the initial worries have faded away. The third stage is a stage of diversification and perhaps of personal ambition, when the person wishes to have a greater impact and "searches for new challenges" but at the same time a "fear of tedium" also surfaces (*ibid.*, p. 8). Mid-life "reassessment moments" and "self-doubt" are said to follow when individuals "draw a balance sheet" (*ibid.*, p. 9) and evaluate what they have achieved up to that point. Psychologists and sociologists have both identified a phenomenon that occurs at around the age of 40, which is referred to as interiorization, introspection or transvaluation (Huberman, 1993, p. 14). According to psychologists, individuals at this mid-point in their lives tend to look inside and examine what is important for them while sociologists state that social expectations make individuals evaluate their achievements up to this age, hence they examine what they have achieved up to that point. It is interesting to note that this period of self-doubt is said to come earlier in men's lives than in women's lives and it is shorter for women than men (Huberman, 1993, p. 9). What follows is a stage in which individuals redirect their

energies and make modifications to their careers as a result. The last stage is referred to both as a period of disengagement and serenity. It is at this stage that

“one detaches oneself progressively, without regrets, from professional commitments and one takes more time for oneself, for activities outside one’s work (Huberman, 1993, p. 11).

As regards the career cycles of teachers, it is unclear whether the same four stages are similarly present. Lang for instance refers to the stages of survival, consolidation, renewal and maturity (1999) in a study concerning beginner teachers. Broadly speaking, Huberman found that the first two stages, survival and consolidation, do characterise teachers’ working lives whereas the period of diversification does not.

The results of Huberman’s large-scale study, which involved 160 secondary school teachers of various subjects, who lived and worked before, during and after the 1968 education reforms in Switzerland, touch upon instances of teacher learning as well. Huberman (1989, 1993) attempted to validate and refine the stages outlined above in the career cycles of practising teachers. The study is mainly qualitative with some statistical data provided and is based on 5 to 6 hour long interviews with teachers of different ages, French being the mother tongue of all of them. The researcher concluded that the survival phase existed and can be linked with “reality shock” (Huberman, 1986, p. 33), the contrast between teachers’ expectations and “the daily grind of classroom life” (ibid.). Nevertheless, this was a phase which was either easy or painful, in which teachers were either exhausted or enthusiastic, or actually both. By the end of this phase, teachers will have become committed to teaching and that is the time when stabilization occurs. When reaching this period, teachers are fully “socialised to the guild” (Huberman, 1993, p. 245) and have mastered most of the pedagogical skills they need. Huberman did not uncover sufficient evidence for the next phase, that of diversification and experimentation in his sample, and the reason for this neglect might be that this period coincided with structural reforms in the lives of many

teachers in his sample. Similarly, he was unable to prove that reassessment moments were present in the lives of teachers: “there is no indication that the majority of teachers in our sample undergo such a phase, especially the majority of women” (p. 245). Uncertainty, frustrations and considerations how to continue one’s career do characterise the next phase, nonetheless. The last phase, that of disengagement and serenity, is rather seen by teachers as a phase when they become less energetic but also more relaxed. It is at this stage that “relative disinvestment” is taking place (p. 247), a kind of withdrawal which might have a negative or a positive focus. The most relevant finding of the Huberman study in terms of teacher career cycles is the realisation that teachers “who invested consistently in classroom-level experiments – what they called ‘tinkering’ with new materials, different pupil groupings, small changes in grading systems – were more likely to be satisfied later on in their careers than most others” (Huberman, 1986, p. 50).

2.3 Learning theories

Since the dissertation aims to examine teacher learning, the need arises to situate it in a wider context and review major learning theories. The following section attempts to give a comprehensive overview of major learning theories or orientations, as well as summarise key terms used to describe learning. After refining our concept of knowledge, the major theories to be discussed are the following: behaviourism (including connectionism or stimulus-response learning theory), cognitivism (including gestalt learning theory), humanistic theories, social learning, experiential learning and constructivism. As it can be seen, we will proceed from more traditional “empty vessel” theories to more innovative and interactive theories of learning.

2.3.1 Theories of knowledge

The way theorists formulate their principles is determined by the way they interpret the world around them. Thus, Plato’s belief that all concrete objects have corresponding abstract

representations in our minds led him to believe that by thinking about the abstract forms, one may know more about them. Aristotle, on the other hand, believed that it is through the senses that one perceives the world and therefore knowledge may be based on one's impressions.

The dichotomies of knowledge as well as the distinction between knowledge and skills have already been mentioned in 2.2.2. This dichotomy of the classic and pragmatic kinds of knowledge might be the result, or at least the reflection, of the ways the nervous system processes stimuli. A similar dichotomous distinction is made between 'knowing what' and 'knowing how'. 'Knowing what' refers to theoretical knowledge, whereas 'knowing how' is the application of knowledge in real-life contexts. The former has a larger role in educational or academic hierarchy, whereas the latter is appreciated in everyday practical contexts. It is interesting to note that theoretical or book knowledge is believed to be transmitted vertically, whereas pragmatic knowledge is said to be transmitted both vertically and horizontally. In vertical transmission, knowledge is transmitted from the knower to the uninitiated learner (e.g. from parent to child or from teacher to student), while horizontal transmission refers to learning from peers (Bower & Hilgard, 1981).

2.3.2 Towards a definition of learning

An everyday definition of learning could be that learning is the process of acquiring knowledge and skills. A common definition that psychologists used until the 1950s was that learning is a change in behaviour (Merriam & Caffarella, 1991). Thorndike, for instance, repeatedly states that "human learning consists of changes in the nature and behaviour of human beings" (1931, p.4). As defined in a dictionary of psychology, learning is a "relatively permanent change in response potentiality which occurs as a result of reinforced practice" (Reber, 1985, p. 395). The term "response potentiality" indicates that learning is a phenomenon that cannot be measured and therefore one may only presume that it is learning that generated a change or changes in behaviour or performance.

Neuroscientists see learning as a change in the nervous system, the nerve cells. It is the sensory system through which we perceive phenomena; encoding takes place in the brain and we react by activating our muscles if we are motivated to do so. Learning thus is enhanced by repeated exposure to stimuli.

There seems to be an agreement on four issues: 1) learning results in relatively permanent and not temporary changes in behaviour. 2) Learning is a hypothetical event in the sense that it is only recognizable through measurable changes in observed performance. 3) Learning is reinforced through practice. 4) Repeated occurrences improve learning.

2.3.3 Behaviourism: associationistic and functionalistic theories

Behaviourists believe that all learning is motivated by the desire of the individual to reduce distress or stress induced by the environment (Allport, 1980). The most important assumption of *behaviourism* or *stimulus-response (S-R) learning theory* is that it is overt behaviour that may be examined and not the underlying thought processes. Behaviourists like Watson, Thorndike, Guthrie, Hull and Skinner hold the somewhat mechanistic view that learning is reacting or learning is a reaction (e.g. Thorndike & Gates, 1929), that is, it is the environment that shapes one's behaviour; for example, a child learns a language in reaction to stimuli coming from adult communication. Therefore, what one learns is determined by the environment and not the learner. The consequences of behaviour will determine whether a certain response is strengthened or weakened. For behaviourists the most effective way of learning is when "learning is the means of satisfying some want" (Thorndike & Gates, 1929, p. 85).

One of the great thinkers of behaviourism, Thorndike asserted that "learning consists of changes in the strength of S→R connections" (1931, p. 5), but maintained that strengthening is not the result of mere repetition. Through the example of a blindfolded person's task of having to draw a four-inch line 3000 times, he illustrates his argument that

repetition in itself does not cause learning (1931). He developed the Law of Effect, referred to by Thorndike & Gates as “the fundamental law of learning and teaching” (1929, p. 94), which is, in today’s terminology, the Thorndike hypothesis. With the example of a hungry cat in a confining box, Thorndike demonstrated that only rewarded behaviour results in retention and learning. As Thorndike says he wanted to give the “coup de grace to the despised theory that animals reason” (1898, p. 39). Thorndike also developed the Law of Readiness, whereby ‘wants’, desires and interest, the motives of learning, have different intensity, and when an individual is ready to act, for him that is satisfying (ibid.). In his view, it is the will to achieve satisfaction that generates learning. When the theory was criticised for not being able to describe the process of acquiring complex skills like cycling, typewriting or driving, for instance, Thorndike argued that the acquisition of these skills includes the combination and integration of reactions. The principle of belonging is also associated with Thorndike, who argues that without belonging, or linking the new stimulus to old ones, no learning takes place.

Two fundamental concepts are associated with behaviourism. *Type S, classical or Pavlovian conditioning* refers to the phenomenon when a stimulus results in the organisms’ (e.g. Pavlov’s dogs) unconditional response, whereas *Type R, operant, instrumental or Skinnerian conditioning* refers to responses that have been reinforced or rewarded. In Pavlov’s experiments (1927, cited in Bower & Hilgard, 1981), food was given to dogs, which served as the unconditioned stimulus. The reflex or response of the dogs was salivation. The provision of food was later combined with light, and thus the conditioned stimulus, the light, was linked to the unconditioned stimulus, the food. Eventually, after repeating the procedure many times, light evoked salivation as well. *Second-order or higher-order conditioning* was also a phenomenon reported by Pavlov (1927, cited in Bower & Hilgard, 1981). By this term he refers to the phenomenon that a previously unconditioned stimulus, light in the example

above, may become a conditioned stimulus in another pairing with a second unconditioned stimulus, a tone, for instance. The difference between classical and operant conditioning is that in the case of operant conditioning, reward or reinforcement is provided on condition that the desired response occurs, whereas in classical conditioning reward is provided even if the response is unacceptable.

One of Piaget's arguments against behaviourism is that electro-encephalographic examinations of the nervous system reveal spontaneous activities that are "not reactions to stimulus" (1970, p.16). Moreover, he suggests that in effect the relationship of the stimulus and the response might be circular or reciprocal and not linear as behaviourists stated. Another argument against behaviourism might be the existence of latent learning, i.e. learning that takes place during non-reinforced-exposure periods. Thorndike himself discusses the co-existence of primary learning and concomitant learning. By primary learning he means the mastery of the assigned task, whereas the term 'concomitant learning' in his view refers to all the other reactions that accompany the completion of the task. As examples, he lists attitudes towards the teacher, the task, the subject or life in general.

2.3.4 Cognitive theories

According to cognitivists like Bruner, Piaget or Lewin, the theory or theories of stimulus and response is/are not adequate to describe the thought processes of an individual. The brain, the human mind is said to make sense of the stimuli of the environment. Cognitivists believe that it is the learner who controls the learning process and not the environment. In cognitivists' opinion, the purpose of education is to learn how to learn and how to learn better. Bruner (1968), for example, advocates learning through discovery.

The original cognitive learning theory was *gestalt* or *relational learning theory*. The German word 'Gestalt' means figure, form, shape or pattern. For gestalt psychologists, a gestalt "is an articulated whole"; the term means that the whole possesses properties that are

absent in the elements that comprise the whole (Sahakian, 1984). The founder of gestalt psychology was Max Wertheimer; other theorists included Köhler and Koffka. Analysis for a gestalt psychologist means looking at phenomena from above with a bird's eye view and not dissecting the phenomena into its components. "Isn't a symphony something quite different from the sum of the sounds that happen to be made at about the same time by a variety of people playing a variety of musical instruments in the same room?" Michael Wertheimer asks (1980, p. 208). A famous experiment that epitomises the lesson one can learn from gestalt psychology is the exposure of a rod to light from two different directions. The shadow of the rod on the screen behind appears to be moving. This experiment is referred to as the *phi phenomenon* and demonstrates that "wholes and structures contain a reality that is not found in any of the elements of which they are comprised" (Sahakian, 1984, p. 304). Thus gestalt psychologists see learning as an appreciation of the meaning of the whole structured situation in its totality. For them, learning means the learning of the relation between two stimuli or objects. Learners do not learn the absolute value of the stimulus, only their relative value that only makes sense in comparison with that of others (Sahakian, 1984). In Wertheimer's words: "Associative hookups are the caricatures of 'real learning', which is characterised by the satisfying 'click' of understanding something that previously made no sense – the famous 'Aha!' experience of genuine insight" (1980, p. 209). Based on animal experiments and observations, gestaltists believe that Thorndike's hungry cat manages to escape from the box by insight and not by trial and error.

The most prolific theorist of the cognitive tradition is Piaget (1970). His psychogenetic epistemology is the examination of developmental processes that children undergo. He distinguishes the following stages of learning: Sensorimotor orientation from birth to the age of 2, the preoperational thought period from 2 to age 7, the concrete operations period between the ages of 7 and 11, the formal operations period between

approximately 12 and 15. Piaget thinks knowledge is organised into schema, mental representations of the world, which become richer as the child develops.

For Piaget, learning is adapting to the changing circumstances. There are two terms central to Piaget's theory: *assimilation* and *accommodation*. Assimilation involves the incorporation or absorption of new knowledge, using existing schema to interpret a new situation. Accommodation, on the other hand, refers to situations in which the existing schema do not work and changes exerted on the individual by the environment result in changes in the system of mental representations. Learning, or in Piaget's terms, cognitive adaptation, takes place when there is an equilibrium between assimilation and accommodation (Sahakian, 1984).

2.3.5 Humanistic theories

Humanistic or significant theories of learning examine learning from the point of view of the individual's potential for growth. Humanists like Rogers, Goldstein, May, or Holt believe that the individual has unlimited potential for growth. They believe that the brain has been designed to learn, and its capacity will grow by use. In the humanist view, learning is the individual's personal act to fulfil his or her potential and learners are intrinsically motivated to become better. "Trust children," says Holt (1967, p. viii) and in his interpretation this means trusting children to learn since he believes children enjoy learning about the world around them. As Maslow puts it, "learning contributes to psychological health" (cited in Sahakian, 1984, p. 438). In the humanist view, both the affective and cognitive needs of the individual are taken into consideration. The goal of learning for a humanist is self-actualization or self-realisation.

Maslow wished "to bring soul back to psychology" (cited in Sahakian, 1984, p. 425) and take psychology out of the animal laboratory. He preferred to deal with people as whole persons and referred to his own theory as the holistic approach. Learning for Maslow means satisfying one's curiosity. The goal of education is "to aid the person to grow to the fullest

humanness, to the greatest fulfilment and actualization of his highest potentials” (Maslow, 1964 cited in Sahakian, 1984, p. 438). Maslow valued *intrinsic learning* over *extrinsic learning*. By intrinsic learning he means learning to become a person, whereas by extrinsic learning he means learning imposed from the outside.

Rogers discusses his theory of learning in his book, *Freedom to learn for the 80s* (1983). He, too, believes in the holy curiosity of inquiry (Einstein cited in Rogers, 1983) and the freedom of learners to decide what they wish to focus on. In his book, Rogers draws a parallel between psychotherapy and teaching. Teachers, he says, are not there to transmit knowledge but to facilitate learning. Learning is the most effective if the learner is involved personally, if learning is self-initiated and self-directed, and if it is meaningful, i.e. relevant for the learner. Self-assessment and self-regulation are key concepts (Rogers, 1983).

2.3.6 Social learning

Social learning is also referred to as observational learning. Bandura (1977) proposes that learning takes place by having the learner observe someone else perform the task. A term often used by social learning theorists is *modelling*, which refers to the subject observing the model and then attempting to imitate the behaviour observed (Reber, 1985). Bandura separates the act of observation from the act of imitating and says that the information from the observation is retained for future use. He proposes an interactive model in which behaviour is the function of the interaction of the person with the environment and people too influence their environment. Hence, learning is set in a social context. The goal of learning is to model new behaviour. Rotter’s social theory of learning is said to integrate three trends in psychology: behaviour, cognition and motivation, which are all influenced by the situational context in question (Phares, 1980). A key concept in Rotter’s social learning theory is *expectancy*. Expectancy is the expectation of reinforcement in a given situation, which is largely based on other experiences (Sahakian, 1984).

2.3.7 Experiential and reflective learning

Although experiential learning does not equal reflective learning, they share many characteristics and underlying beliefs. According to advocates of experiential or reflective learning, “every experience is an opportunity for learning” (Bond et al., 1993, p. 8). Learning, in these traditions, takes place when a person “enters into a dialogue with their experience (...) which is created in the transaction between the learner and the milieu in which he or she operates” (ibid. p. 11). Experience is both the starting point and the reason for learning. In experiential learning, “the material of learning is usually direct experience and reflection is usually involved” (Moon, 2004, p. 123). Reflective learning is a “purposeful framing and reframing of material in internal experience with the intention of learning... there is not necessarily an input of new material of learning” (Moon, 2004, p. 99). It is reflective learning that is advocated by Schön for many professions (e.g. architects) in his book entitled ‘Educating the Reflective Practitioner’ (1986). He takes the example of a design studio, in which professionals learn by both doing and *coaching*. Coaching is the support given to novice professionals by experienced senior colleagues on entering the workplace. Coaching seems to be a buzzword in management as well these days, but a similar peer coaching scheme could be a component in teacher training programmes, as advocated by Vacilotto and Cummings (2007, pp. 159-160).

2.3.8 Constructivism

Constructivism gained momentum in the second half of the 20th century. It was Piaget’s work that paved the way for constructivists, like Vygotsky, Glaserfeld or Kolb, who believe that knowledge is actively constructed in human interaction. The role of reflection is not negligible here, either, and in fact constructivist teacher education programmes aim to develop reflective practitioners: “Graduates also need the skills, tools and processes for

continuing their own learning of teaching throughout their professional lives” (Malderez & Bodóczy, 1999, p. 13).

According to constructivism, what one reads, sees, hears, feels, etc. is tested against one’s previous experience and knowledge and if it is compatible with your mental world, it may form new knowledge. Constructivism is a theory that easily lends itself to both language teaching and language teacher education where the knowledge and skills to be learnt are not only complex, but need to be proceduralised as well. According to this theory, knowledge is reinforced if you can apply it successfully in your own context. Learners are not just passive “memory banks”, knowledge therefore cannot be “transmitted”, but it has to be created by linking it to existing knowledge. Advocates of constructivism claim that with it the issue of “human subjectivity [...] returned to the discussion” (Hua Liu et al., 2005, p. 387) and challenges are like “stepping stones to help the learner’s journey” (Malderez & Bodóczy, 1999, p.10) whereas opponents might say that memorization and mechanical learning techniques are too easily forgotten (Fox, 2001).

The most critical evaluation of the constructivist learning theory is that it has almost become a religion. Fox also argues that learning is not always active, it is not always socially constructed and it is not always personal. He argues that a lot of learning “consists of adaptive reactions” (ibid., p. 24), in which the learner is not an active agent. Furthermore, he thinks that learning cannot at the same time be both idiosyncratic and socially constructed; these two tenets are contradictory. Another argument against constructivism is that if the emphasis is on the sharing, the communication and the construction of knowledge, the individual and subjective factor tends to be ignored. In his view all experience is individual, subjective and personal (ibid. p. 29).

By and large, constructivism has two major strands: cognitive constructivism and social constructivism. The focus in cognitive or radical constructivism is on discovery-

induced learning while the focus in social or realist constructivism is rather on interaction with the social context. Or, as Sparks Langer & Berstein Colton put it (1991, p. 38): “Knowledge is constructed through interaction between the mind and the context surrounding the problem”.

A recent development in education that builds on constructivism is the proliferation of virtual learning environments, such as Moodle. On these information and communications technology assisted platforms, students are expected to actively construct knowledge for themselves as well as for their learning community (<http://docs.moodle.org/en/Philosophy>).

2.3.9 Summary

Having read about the theories discussed above, one may conclude that to date no comprehensive learning theory has been developed. Even though psychologists, philosophers and therapists have spent a large amount of time and energy working out their systematic schemes to explain the operation and mechanism of and the motivation for learning, there is no theory as yet that accounts for all the phenomena that can be categorised under the umbrella term of human learning. A consensus has not been reached concerning the definition of learning, either. It is very likely that no single theory can explain all the different ways in which human beings learn. Individuals probably select the most suitable way of learning for the given knowledge or skill to learn or acquire depending on the nature of the subject matter, the time and place of the learning opportunity. Both drills and communicative activities do have a role in mastering a given language phenomenon, for instance, and the role of rote learning and the search for connections are both important in learning history. Individual personal differences as regards the success of learning are also likely to account for the existence of a plethora of methods and theories. All in all, what one can state with confidence is that “learning is not a homogeneous activity: it comes in many different shapes and sizes and these start to kick in at different stages of development” (Claxton, 1999, p. 5). In addition,

each learning opportunity is also a step in the development to become a better learner, or as Claxton puts it, “learning to learn is the lifelong shadow of learning itself” (1999, p. 9).

All the theories outlined above, however, have contributed to what the world knows about learning today. In terms of teacher learning, all the theories may be of some relevance, but the most pertinent theories for the present investigations appear to be those of experiential learning, reflective learning and constructivism.

2.4 Empirical background

Given the non-measurable and intangible nature of the professional development of in-service teachers, it is not surprising that few studies have been conducted so far. Initial teacher training, however, has been studied extensively, as well as the first year of teaching. The reason for the abundance of studies concerning pre-service teacher education might be that the development of trainees in formal educational settings is intensive, time-limited and accessible for researchers while the development of in-service teachers is usually less intensive, longitudinal and therefore not easily researchable. Kagan reviewed 40 studies on the subject of learning to teach, 27 of which were about pre-service teachers, and 13 about first-year or beginning teachers (1992). In his synthesis of research, Kagan found that prior beliefs and images about teaching change slowly during teacher education programmes and the practicum, and there is little evidence of reflective thinking in the case of novices as compared to experienced teachers. Based on empirical evidence, Kagan defines growth as a composite of growth in metacognition (awareness of changes in one’s own knowledge and beliefs), the acquisition of knowledge about pupils, the shift from self to pupil learning, the integration of instruction and classroom management and growth in problem-solving skills. Kagan observed that the three factors that determine professional growth appear to be the biography of the novice, the nature of the teacher education programme and the classroom/school context. In the Hungarian context, a case study of a beginner teacher was

published in 2004 (Sántha) with special focus on reflection. From an overview of the international literature on beginner teachers it was concluded that beginner teachers have idealistic expectations (Imre, 2004).

In terms of the knowledge base of ELT teachers, the distinction between procedural and declarative knowledge was detected in the work of in-service and pre-service teachers by DelliCarpini (2009). The researcher realised that while young in-service teachers were capable of planning collaborative learning tasks they did not actually accomplish any during their teaching.

Szesztay collected empirical evidence in seven non-language teachers' work in Vermont for the intertwined nature of knowledge components that teachers draw on when they have to make "split-second" decisions in the "immediacy of teaching" in the classroom (2004, p. 129 and p. 131). "The building blocks of professional competence blend together seamlessly," she states and calls this in Schön's words "the uninterrupted flow of knowing in action" (Szesztay, *ibid.*, p. 130).

The different routes teachers take as they are becoming professionals and trainee teachers' early difficulties have been studied by Hobson et al. in England (2005). In a questionnaire study including almost 5,000 trainees combined with 85 case studies it was found that four issues appear to be central to "the becoming a teacher experience" (*ibid.* p. 2): identity, relationships, relevance and emotion. Becoming a teacher implies that the trainee establishes a new identity or a new self. Trainees were also found to attach great importance to the past, potential or actual relationships with learners, their teachers and teacher colleagues. Hobson et al. also found that the appreciation of theoretical education was higher if it was perceived to "have direct links with and implications for classroom teaching" (p. 4). One can assume that if the process of becoming a teacher is a "highly emotional" (p. 2) experience for trainees, the process of growing as a teacher is likely to be just as emotional,

especially if we accept Hargreaves' statement that "teaching cannot be reduced to technical competence [...] it involves significant emotional understanding and emotional labour as well" (1998, p. 850).

The voices of seven New Zealand beginning teachers have been investigated in a qualitative study by Lang (1999). The researcher attempted to identify the time when the survival phase of teacher development ended and the consolidation phase started for the teachers involved and drew attention to the fact that it was careful planning and tutor support that helped the beginning teachers to survive the first year of teaching. Schuck (2003), Schuck & Segal (2002, in Schuck) and Brady & Schuck (2005) were also concerned with the development of beginning teachers. These studies report on the desirability and implementation of support schemes designed to assist beginning teachers in and outside their school contexts. Schuck & Segal (2002) found that Australian teachers in the first year of their careers could greatly benefit from an external support network. Schuck later reported the lessons learnt from operating such a network of beginning teachers ($n = 18$), teacher educators and experienced teachers ($n = 20$) which was independent of the beginning teacher's school context and included various forms of interaction: workshops, online discussion boards, emails, faxes and telephone conversations. Participation in the network was voluntary, it was offered both to teachers in the first year of their teaching who had adequate support at their schools and to those who did not. At the end of the qualitative study, the researcher concluded that the network could help retain teachers and would foster reflection among more experienced teachers too. Brady & Schuck (2005) specifically advocate an online mentoring scheme to supplement school-based mentoring that supports the induction of beginning teachers.

An impact study that shed light on the different meanings teachers attach to the term reflective practice was conducted by Szesztay & Curtis (2005). The study, which combines

quantitative and qualitative tools, is a report on how experienced participants, teachers of various subjects in the United States perceived the impact of their in-service training one or more years later. The in-depth interviews not only provided the textual data for the study but they also produced the statements used in the quantitative survey. The survey data to get a wider spread of views came from 35 participants while the interviews were conducted with seven participants of the training, which consisted of sessions of an inquiry group in which teachers themselves generated the content of the course. The researchers identified six emerging categories in the narratives of teachers: renewed enthusiasm for teaching, looking at teaching with “fresh eyes”, shifts in understanding teaching, becoming more reflective and aware as teachers, enhancing the quality of student learning and building professional communities (p. 5). Although the authors admit that the participants were a special group in the sense that they were already considered to be reflective practitioners at the outset since they “were highly committed to growth, development and change when they arrived” (p. 12), the study provides rich descriptions of the way teachers think about their own development with telling quotations from the teachers themselves.

In a recent study based on nearly 400 questionnaires, 28 teacher interviews and 15 group exercises conducted in Scotland, England and Wales, Williams & Coles (2007) looked into teachers’ use of research evidence and found that the use of research information is limited because of lack of time, access and limited information literacy. One respondent in a group discussion remarked that when teachers left teacher training that marked the end of their professional development. However, the study also found that sources that may be accessed in the familiar surroundings of the school, e.g. informal discussions with colleagues, professional magazines, were more likely to be used as sources used by respondents. Data from the investigations seem to suggest that there is an interrelationship between interest in

research, confidence in finding and using information, and, what is relevant for the purposes of this study, reflective practice and professional development.

Although the focus of the Huberman studies (1989, 1993) was not primarily teacher development, research into teachers' career cycles gave the opportunity to study teachers' perceptions of their own professional trajectories in the Swiss context. The study described in great depth the way teachers of different subjects or in different positions, for instance teachers of Latin, French, history, art or gymnastics or home-room teachers, perceived the progressions of their career. It is a strength of this rich description that the perceptions are illustrated with teachers' own way of seeing the different steps of achieving pedagogical mastery. For example, confidence in teaching is described as feeling equal to more experienced colleagues, or as a teacher with ten years of experience says, "I wanted to be at the same level as the ones you knew were really good, when I could say: 'now, that's teaching'" (Huberman, 1993, p. 225).

A study that investigated the development of Hungarian teachers of English into business English teachers (BETs) also touched upon their learning habits. Whereas Bereczky's qualitative investigations did not shed light on such habits, her quantitative questionnaire findings revealed that the most frequently used sources for self study in the lives of BETs were printed sources (2012). Even though 25 % of the 53 respondents claimed the most enjoyable part of their being a BET was having to learn new things, almost 70 % also said they preferred learning from higher education coursebooks related to the field they were teaching, about 65 % said they learnt from business and economic magazines and 62 % said they learnt from printed professional dictionaries. Learning from colleagues, language teachers or subject teachers were cited fewer times (p. 252).

It can be stated with confidence that the majority of the relevant empirical studies are qualitative in terms of their methodology, albeit including some quantitative measures, too.

While the growth of trainee teachers in general has been widely researched, and the growth of practising teachers of different subjects in the UK, US and Switzerland has also been given some attention, the development of English language teachers in particular has remained a basically unexplored area of study. In Hungary, the only study that dealt with it focussed on their specialization in teaching English for Specific Purposes, namely business English.

Chapter 3

3 Research design

3.1 The research questions

The questions this study aims to answer are the following:

- 1 How do experienced learners perceive their English teachers' professional development and English language teaching competencies?
- 2 How do teachers of English perceive their own professional development and English language teaching competencies?
- 3 How do learners' and teachers' perceptions compare?

In order to be able to measure English language teachers' professional development, the concept was operationalised as teacher participants' perceptions of the ways they learn and develop.

A summary of how this research project aims to answer the above research questions can be seen below in Table 3.

Table 3 An overview of the research strands

Research Question	Research paradigm	Research tool	Number	Participants
1	Qualitative	Individual interviews	14	Learners of English
2	Qualitative	Individual interviews	12	Teachers of English
	Quantitative	Survey questionnaire	252	Teachers of English
3	Qualitative	Individual interviews and survey questionnaire	See above	Both teachers and learners of English

3.2 The nature of the enquiry

Although both the quantitative and the qualitative approaches to research were used in this project, the qualitative paradigm has prevalence. The idiographic approach, which stresses the importance of subjective experience, was used when the aim was to outline a

description of what is individual, unique and specific concerning the professional development of English language teachers; and the nomothetic approach, which aims to identify regularities, was used when the aim was to describe what is generally true of the profession (Cohen et al., 2007). The idiographic approach presupposes a belief in multiple realities and interpretations while the nomothetic approach, which is based on positivism, presumes that there is one reality and truth. It was hoped that the use of both research paradigms would make the investigations more reliable, thorough and revealing.

3.2.1 The qualitative strand

The main research tool in the qualitative strand of the research was in-depth interviews, as shown in Table 3. Although the adjectives qualitative, interpretive, naturalistic and ethnographic are used as “synonyms in many cases” (Szabolcs, 2001, p. 17), an attempt is made below to clarify the nature of the research in this strand of the project with the help of these terms.

In order to gain a deeper understanding of the way teachers view their own development, in-depth interviews were conducted in the qualitative research tradition. The interviews are believed to have provided an opportunity for teachers to verbalise their thoughts concerning the learning process they have been going through during their careers and for learners to express their views regarding their teachers’ development.

Besides, the study was conceived to be interpretive. On the one hand, teacher participants interpreted the events of their careers as the interviews were being conducted. The transcriptions of the interviews clearly show that as the teacher participants were reminiscing, they were also “interpreting the episodes of their own lives” (Szabolcs, 2001, p. 42) through interaction with the researcher, which in turn helped a deeper understanding of teachers’ constructs. On the other hand, the objective was to present teachers’ ways of

perceiving their development as vividly as possible so that readers too could draw their own conclusions and develop their own interpretations.

This piece of research is also naturalistic enquiry in the sense that the topic is researched through the “eyes of the participants” (Cohen et al., 2007, p. 17) “in real world settings with as little intrusiveness as possible by the researcher” (ibid., p. 168).

The ethnographic nature of this research project is shown by the fact that the aim was to examine and describe the development patterns of teachers of English as a group with the help of “insider accounts” (ibid., p. 169) and participants’ own constructs.

In addition to the above, the research presented in this dissertation is of biographical nature (Creswell, 1998, p. 47) in the sense that the life and career histories of teachers were in the main focus, albeit not that of one particular individual teacher as it is recommended by Creswell. It is also of the biographical kind as in this dissertation “teachers’ telling stories has a larger role than the question and answer interview protocol” (Szabolcs, 2001, p. 42). More specifically, the focus is on the professional autobiographies as teachers orally recreate them by reminiscing. Therefore, insight was gained through teachers’ own narratives and their own personal affective filters, which means that the values, feelings and biases of teachers are inevitably omnipresent. Teachers were encouraged to share their stories and it was emphasised to participants that the aim of the research was to have teachers’ voices heard. Participation in the research was voluntary and teachers were interviewed by an outsider who did not belong to their organization, which produced a non-threatening “symmetrical relationship” (McDonough & McDonough, 1997, p. 185) between researcher and participants. The participants’ willingness to take part in a professional developmental interview, the atmosphere of the interviews and the actual texts prove that participants were honest and open.

The research herein is also phenomenological and ethno-methodological in the sense that a concept was being investigated, the concept of professional development from different angles through “the lived experiences of several individuals” (Creswell, 1998, p.51). The aim was to depict “how the world forms in individuals’ everyday actions” (Szabolcs, 2001, p. 38). It was hoped that from individual perspectives and meanings constructed by the participants generalisations could be made.

The study, especially as regards the first round of the qualitative teacher interviews, was meant to be exploratory since no prior hypothesis was formulated and it was out of the data that findings were expected to emerge.

And last but not least, the research conducted can be seen as emic research since I am a member of the professional community I am researching and thus have an insider’s perspective. Although no hypothesis was formulated prior to doing the research, this meant that I already had some personal and non-systematic knowledge of the area I was about to investigate.

3.2.2 The quantitative strand

In order to be able to draw generalizations large-scale data from a wider national sample were collected with the help of an online survey, which was an additional research tool used in this project. Here, the aim was to collect data that are independent of local contexts and that are statistically significant to allow generalizations about the whole ELT population in Hungary. It was believed that a larger sample would make it possible to describe overall trends. The online format was selected to reduce costs and facilitate data entry as well as to reach a geographically diverse sample (Cohen et al., 2007).

3.3 Participants

The participants of both the quantitative and the qualitative investigations were all teachers and learners of English in Hungary. In the qualitative strand of the investigation, the

participants of the student interviews were experienced language learners and will be referred to as *learner participants*. For the sake of easy identification, each learner participant has been given a pseudonym. The participants of the teacher interviews were selected by purposive sampling and will be referred to as *teacher participants*. Teacher participants will be cited using the aliases P1 to P12. Half of the teacher participants come from Budapest, where insider information was available since I too belong to the English teaching community of the capital. The other half of the teacher participants come from the countryside, where teacher participants were contacted based on colleagues' recommendations.

The respondents of the quantitative investigation, that is the questionnaire study, were contacted via e-mail or via the telephone since the aim was to reach a wider, national sample. Participants of the questionnaire study will be referred to as *respondents*. Since participation in the study was voluntary, respondents were self-selected.

3.4 The participants of the learner interview study

Fourteen experienced adult or young adult language learners were selected for the learner interviews by purposive sampling. This age group was selected because, compared to younger learners, young adults or adults already have the ability to articulate their opinion on the competences that their teachers need and the ways in which they are supposed to develop. As can be seen from the interview transcripts, this assumption proved true and even within the selected sample older learners displayed a more acute awareness and an ability to more precisely articulate their views than younger learners.

In terms of their experience, the criteria for selection included the following: Participants had learnt English and other languages for several years and/or had many language teachers. In addition to learners who had a long language learning history, learners who were once students in a special English class at secondary grammar school were also considered to be useful sources of information because these students usually had had the

same or several teachers for many years and many contact hours (6-12 45-minute sessions) per week. Thus, learner participants were seen as “insiders with insider information” (Patton, 2002, p. 368), which means that they were “ideal” informants. Patton regards researchers as outsiders to the situation or context studies (ibid.). Being a teacher of English myself, I, however, was not entirely “an outsider”.

The two youngest learner participants were 17 years old, the oldest was in her 50s and most of the remaining participants were in the age group between 20 and 29 with three participants between 30 and 39. By accident, no participants were between 40 and 49. (See details of the participants’ background in Table 4). A series of pilot interviews was carried out by interviewing former students of mine. Data collection was mostly completed with participants I had never taught but three out of the fourteen participants had previously been my students. For easy identification, the participants were given English pseudonyms even though all but one were native speakers of Hungarian. One of the learner participants was a bilingual speaker of Hungarian and Bulgarian.

Table 4 Major learner participant characteristics

<i>Participants</i>	<i>Age</i>	<i>Foreign languages spoken</i>	<i>Language learning experience (years)</i>	<i>Number of English language teachers</i>	<i>Present occupation</i>
Ann	20-29	English German	17	20	Café manager
Beth	20-29	English Swedish German	12	10-12	Customer relations officer in an international car-rental company
Brian	14-19	English, French	8	8	Secondary school learner
Britney	20-29	English French Italian Latin	20	14	University student, trainee
Dorothy	14-19	English Italian Spanish	12	7	Secondary school learner
Erin	20-29	English French Spanish	16	10-12	University student

Evelyn	20-29	German English	10	9	University student, trainee
Gwen	50-59	German English	40	10	Telecommunications engineer
Irene	20-29	Russian English	15	16-18	College student
Maureen	30-39	Italian English	15-20	10	Human resources manager in a bank
Muriel	30-39	German (Russian) English	12	7	Custody manager in a bank
Sylvia	14-19	Russian English	14	6	Secondary school learner
Steven	30-39	German Bulgarian English	9	5	Fashion store manager
Tina	20-29	Italian (Russian) English	15	20	Marketing assistant
		German Spanish			

As regards the languages that the participants speak, all of them are speakers and learners of English and at least one other foreign language, but most of them have learnt and speak several other foreign languages. The second most frequently spoken foreign language among participants is German, which is also true for Hungarian foreign language learners in general. One telling piece of data for illustration is that more than one million language exams were taken between 2003 and 2012 in English while 500,000 were taken in German (http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43_). The third most frequently learnt language in the sample is Italian followed by Spanish, French and Russian with an equal share. Russian is mostly spoken by the older generation or, as the participants themselves put it, it is a language they did at school but can not speak either because they never could or because they had forgotten (indicated by brackets in Table 4). All in all, the participants have a language learning history of minimum eight years but the average is over fifteen years.

Participants had been taught by a minimum of five teachers but the average number of teachers participants had in their lives is eleven.

At the time of the interview, three of the fourteen learner participants were still at school and four of them were students in tertiary level education while the remaining seven participants worked. Two of the students had part-time jobs as well: after they had finished their BA studies and were involved in studying at Master's level, they also worked at schools as beginner teachers or trainees. Roughly, a third of the participants, Beth, Brian, Britney, Gwen and Evelyn, were born outside Budapest, while the rest come from the capital. Out of the five participants who are from the countryside, all either worked or studied in the capital, except Brian, who lived and studied in a provincial town.

Ann is a recent business school graduate working as a café manager at the moment. Having graduated from an American school in Vienna, she is a fluent speaker of English and German and has a high number of foreign friends. She is an enthusiastic language learner and is proud of her mother who has recently started learning English on her own.

Beth is a fresh English and Swedish BA graduate of one of the highest-ranking universities of Budapest. She decided to start work at the age of 22 and uses mostly Swedish at her workplace, a car-rental company. As it is an international company, her job includes understanding customer complaints from Scandinavian countries in Norwegian, Danish and Swedish and replying to them in Swedish. Her goal for the next few years is to improve her Swedish, a language she says she was fortunate to take up, although she does sometimes help her younger brother with his English. Beth can be considered to be a disappointed learner as regards English since she commented on her studies at the prestigious university quite negatively. She was not satisfied with the quality of the education she had received and “after ten years of learning English, I cannot put four sentences together without accuracy problems”. Beth thinks she is not patient enough to become a language teacher, that is the

reason why she terminated her studies after obtaining her bachelor's degree, and she considers herself lucky with Swedish: learning it was a "sensible thing to do".

Brian had just finished secondary grammar school when he was interviewed. He is a fluent speaker of English and French, both of which he had learnt through hard work and mostly traditional methods in state schools, language schools and in one-to-one situations. His mother with three children supplements her income by giving private lessons to schoolchildren despite being a qualified agricultural engineer, so Brian also had direct English language assistance in his home in addition to his lessons. After the interview, Brian left for France to pursue higher education studies in French.

Britney thinks she is different from ordinary English language learners because before studying it in a formal setting, she had acquired the English language while and as a result of playing with an American neighbour's children at a very young age, around the age of 6. At the time of the interview she was pursuing MA studies in teaching English and Hungarian as a foreign language and working in a primary school at the same time. Previously, she had seen good and bad examples of teaching: she said that her French teacher was a disaster while her English teacher set an example for her. First, Britney was taught by this excellent English teacher in primary school. When she got admitted to a secondary school, her teacher, too, happened to change from teaching in primary school to teaching in the same secondary school. Consequently, Britney had the same teacher of English for 10 years. Moreover, the same teacher was her mentor teacher when she became a trainee. In addition to being a beginner teacher, Britney is far from being uninitiated into the teaching profession in two more ways: she has relatives who are teachers and she has been giving remedial classes in English to younger learners since the age of 15.

Dorothy was going to start her final year at secondary school when I met her for the interview. She went to a vocational school specialised in tourism where she had previously

attended a special, intensive one-year course of Italian language. She was an advanced user of English at the time of the interview, having attended many one-to-one classes and being the daughter of an English teacher. She was also an enthusiastic learner of Spanish and Italian, both of which she studied on a one-on-one basis. Earlier, she had also experienced immersion in the target language culture in Spain, where she attended a four-week summer course in Spain.

I have known Erin for almost five years. She was an outstanding student in a one-year intensive English language programme where I was her tutor. She is an intrinsically motivated student who is not only talented but hard-working as well. She believes in “the golden mean”, as she said in the interview, implying that language learning is at its best when learners are enjoying themselves in the classroom but at the same time the rules of the game, requirements and expectations are well-defined for everyone. An advanced speaker of French, Erin is doing a business studies programme where the language of instruction is English. She is in her final year but she also works as a bartender at weekends.

Apart from Britney, Evelyn was the other participant who was not merely a learner but a beginner teacher as well. She had completed her BA studies in the previous year and was at the time of the interview pursuing MA studies alongside teaching English in a primary school 60 kilometres from Budapest. She was recommended to me as a hard-working and enthusiastic student. It turned out that her mother was a teacher of German and had in fact taught Evelyn German for one year when she was a fourth-grader. She became an important source of information since she had witnessed her own mother develop as a teacher.

Gwen is a telecommunications engineer working for the largest telecommunications company in Hungary. Being the oldest and having graduated from a German university, she is the most experienced language learner among the participants. She also happens to be the most proficient speaker of English, evidenced by the fact that she has completed a post-

graduate translating and interpreting programme in English. Even though she did not attend any formal language course at the time of the interview, she would often read novels in English on the train to work, browse English language online news on the Internet or help her daughter with her elementary English homework. All written communication in her company is conducted in English but she admitted that she did not frequently engage in high-level conversations in English (or in Hungarian either) and her knowledge is rather functional. Gwen has passed C1 language examinations in both German and English.

Irene was a business school student near graduation when she was interviewed. She had attended a special English class at secondary school and as a result is a near-native speaker of English. Before she was interviewed she had spent a term in Italy as an Erasmus exchange student. Irene was known to be an enthusiastic language learner by her peers.

Maureen works as a human resources manager in a bank that operates in Central and Eastern Europe. She has learnt English, German and Russian in various circumstances: state schools, language schools, and one-to-one situations. As regards the learning of English, which she claims is the most important language for her, she is an autonomous learner who does a considerable amount of self-study.

Muriel is a custody manager in a bank with two degrees, one in horticulture and one in economics. Apart from the fact that she used to go to a special Russian class, Muriel is considered to be an experienced learner of English and German as well, having studied all three languages for 8 to 12 years. She believes that languages are best taught through cultural studies.

Sylvia is a bilingual speaker of Hungarian and Bulgarian with Bulgarian parents living in Hungary. She was a secondary school learner at the time of the interview. She is attending a special six-year-long secondary school programme where she studies both English and German. Her mother is an English teacher, a fact to which she frequently referred in the

interview. She started learning Hungarian at kindergarten and would now easily pass for a native Hungarian. Her English is advanced, her sister is studying in Scotland now, so she, too, is considering studying biology in Edinburgh after the school-leaving examination.

Steven is a clothes shop manager who frequently used both Italian and English in his job at the time of the interview. As regards the foreign languages he speaks, he says he has learnt a lot of what he knows on the job even though he has learnt both languages in various schools, from primary to tertiary education and also from private teachers. He does not consider himself a successful language learner and has a low opinion of the Hungarian education system in general.

Tina works as a marketing assistant and studied for an MSc degree at a business school at the time of the interview. She spent some time studying in Seattle and is known for her desire to perfect her English among her English speaking friends. She has been taught by more than twenty teachers, many of whom were native speakers of English. She believes her love of English and motivation to learn it stem from having been taught by one outstanding teacher out of the many she has had.

The learner interviews were conducted in two rounds. The first round provided some input for the compilation of the statements for the teacher questionnaire while the second round of the interviews was conducted after the collection of questionnaire data. The aim of the second round of the interviews was to collect data with a fine-tuned research tool and achieve saturation. The interview protocol was essentially the same in the two rounds, yet one modification was made. Experience with the first version of the validated interview guide had shown that the elicitation of the diagram at the end of the interview should be done in a slightly different way. Therefore, in the second round of the interviews the question concerning the graphic representation of the development of teachers was extended to refer

not only to the way teachers usually develop during their careers but also to the way they should ideally develop.

In retrospect, the majority of the learner interviews provided abundant data for analysis. There were three interviews, however, which were somewhat poorer in insights; the three youngest female respondents, Erin, Dorothy and Sylvia, turned out to be immature to provide as much data as the others. Occasionally, they did not answer my questions and kept talking about irrelevant topics. Nevertheless, I decided to include all the interviews in the analysis, since younger participants' perspectives were considered to be equally important.

3.5 The participants of the teacher interview study

The primary research tool in this project was the qualitative teacher interview guide. The interviews were conducted based on the assumption and conviction that teacher colleagues do “indeed have something to say” (Patton, 2002, p. 370) concerning their own professional development. Since it is impossible to observe or follow teachers' development for 40 or more years as a researcher, except one' own, the decision was made to study teachers' insights at different stages of their development.

The qualitative interviews were conducted with 12 teachers, purposively selected for the project. Six of the teachers were less experienced teachers and six of them were experienced teachers. The selection criteria, however, was not merely the number of years spent teaching the English language. Unlike in the Gatbonton study (2008), where she examined the pedagogically oriented thought units of experienced and novice teachers, the experienced teachers in this project were not only selected because they were experienced with many years of teaching behind them. They were also considered to be outstanding representatives of the profession by colleagues. Less experienced teachers were selected based on the criteria that they did not have more than ten years' experience and were known to be enthusiastic about their profession. The experienced teachers had more than 20 years'

experience and were respected and acknowledged members of the ELT community in Hungary. In order to ensure that the opinions of teachers from different backgrounds are heard, participants were chosen to represent different categories in education: primary, secondary and higher education language teaching (see Table 5 for details).

Table 5 Teacher participants: A breakdown according to school types

	<i>Primary</i>	<i>Secondary</i>	<i>Higher education</i>	<i>Total</i>
Less experienced	2	2	2	6
Experienced	1	3	2	6

Also, the intention was to interview the same number of teachers in Budapest as in the countryside to allow comparisons and to diminish bias (See Table 6). Although the population of Budapest is around one fifth of the country, it is an educational centre as well. Consequently, the proportion of participants from Budapest was chosen to equal that of participants from outside Budapest. An attempt was made to keep a balance and have two representatives from each different school type in Hungary but no outstanding experienced primary teacher from the countryside was identified. In fact, most participants interviewed have taught at more than one type of school as can be seen from Table 7 and only five have taught at only one type of school. Even those who seem to be experts at one category, e.g. P8, who has taught at the very same secondary school for 28 years, have also been involved in at least one other type of teaching: one-to-one teaching, adult education or language school teaching or a combination of two or all three of those.

Table 6 Teacher participants: A breakdown according to school location

	<i>Budapest</i>	<i>Countryside</i>	<i>Total</i>
Less experienced	3	3	6
Experienced	3	3	6

Altogether twelve interviews were recorded with teacher participants between the ages 24 and 64. Ten of the participants were women, two were men. The six experienced teachers altogether had 141 years of English language teaching experience while the six less experienced teachers had 33 years of experience. On average, the experienced teachers had approximately 23 years of experience, while the less experienced teachers had an average of less than six years' experience. The average age of the experienced participants was 54, whereas that of the less experienced participants was 32. The sample in this strand of the study thus is similar to the participants of the Huberman study, in which Swiss teachers with 5-39 years of experience participated (1993, p. 27). For more details see Table 7.

Table 7 Biodata about teacher participants
(E refers to experienced, L to less experienced teachers)

ID	Sex	Age	Institution	E/L	Teaching experience (in years)		
					Primary	Secondary	Higher Education
P1	Female	60-69	Higher education	E	2	Ø	19
P2	Female	40-49	Secondary school	E	Ø	21	Ø
P3	Female	50-59	Primary and secondary	E	14	5	1
P4	Female	30-39	Primary and secondary	L	4.5	4.5	4
P5	Male	20-29	Higher education	L	Ø	0.5	1.5
P6	Female	30-39	Primary and secondary	L	3.5	Ø	Ø
P7	Female	40-49	Secondary	E	Ø	16	Ø
P8	Male	50-59	Secondary	E	28	Ø	Ø
P9	Female	60-69	Primary and higher education	E	8	Ø	27
P10	Female	40-49	Primary	L	10	Ø	Ø
P11	Female	20-29	Secondary	L	1	5	Ø
P12	Female	30-39	Secondary and higher education	L	Ø	2	4

The teacher participants teach in different institutions, with only two pairs of participants working in the same school: P3 and P4 worked in the same secondary school in Budapest (with a special eight-year-long programme) and P9 and P12 worked at the same university. To the researcher's knowledge, it is only these two pairs of participants who know each other, the others do not. Altogether, participants graduated from nine different institutions, only three graduated from the same institution, P2, P4 and P5, and even these participants underwent different teacher education programmes, having graduated at different times. All respondents were Hungarian, with the exception of P1, who is a native speaker of English.

P1 is a well-known teacher, director of studies and teacher in Hungary. At the time of the interview she worked as head of the Languages Department in a higher education institution in Budapest. She is known to have been a quasi-mentor for a lot of English language teaching professionals in Hungary.

P2 has been a secondary school teacher all her life in a high-prestige secondary school in Budapest. She originally graduated with a degree in the teaching of English and Russian but has never taught Russian since it ceased to be a compulsory language in Hungary around the time when she started teaching.

P3 had been a well-known teacher and teacher trainer in Budapest but was working in the library of her school at the time when the interview was conducted. After many years of supervising trainee teachers at her school, she was already preparing for retirement.

P4 was working at the same school as P3. She was a novice teacher there being responsible for both upper primary and secondary school classes (Grades five to twelve). She was recommended to me as was a very enthusiastic and energetic teacher.

P5 was a young and ambitious man eager to start his PhD studies at the age of 24. He was considered to be an up-and-coming teacher who did his best to excel at his job. After the interview this teacher actually decided to leave Budapest for Britain to study there.

P6, from Budapest, was a false-beginner in the profession in the sense that after graduating she worked elsewhere, not in the teaching profession, and when she became older she made the decision to resume teaching. A relatively old inexperienced teacher, she relied very heavily on her superior for help but she was regarded as a very good teacher by her colleagues in the primary school.

P7 was a 47-year old teacher in a provincial secondary school with a Master's degree in English and Russian. The school is known to be one of the best in the city (population approximately 170,000), with a dual language programme and a much higher number of applicants than they can admit. Apart from teaching at her school, this participant also had some years of experience in teaching at a language school. She has fewer years of experience than one would expect because of having been on maternity leave for seven years.

P8 teaches in the same city as P7 but in another renowned school. He is a 53-year-old school-based mentor, a position he said he had achieved by becoming old enough. He holds a Master's degree in teaching English and Russian and is also known to be the head of the city's best language school.

P9 is a retiring teacher and teacher trainer working in both Hungary and England. She is also a mother of four, which she thinks has helped her a lot in developing her teaching skills. Originally, she graduated with a degree in teaching English and German from a provincial university. At the beginning of her career she was one of the founders of a language school in Budapest, where she was in charge of young learners. When she was interviewed, she was retiring from a higher education institution in the countryside where she was instrumental in shaping BA and MA programmes.

According to P10, she is a teacher in the second best primary school in a provincial town of 100,000 inhabitants. The school, which has about 500 pupils, offers English language specialization classes. She was involved in the teaching of all grades when she was interviewed. P10 was recommended to me by her teacher trainer, whose daughter studies at the given primary school and who regrets that her daughter is not taught by P10, the best English teacher in the school.

P11 worked in a vocational secondary school in a provincial town. She had a college degree in teaching English and Italian. She is a young, enthusiastic and cheerful teacher with an abundant source of energy. When she was interviewed she was a student as well, learning developmental pedagogy, which she believed she needed for handling special needs pupils at her school.

P12 was considered to be a less experienced teacher by her colleagues because she returned to teaching after many years of maternity leave. Prior to having children, she worked in a secondary school for two years and then had a non-teaching job. She has now been involved in higher education in a provincial town for four years and thinks this type of education better suits her. She also taught at language schools for altogether five years, therefore she cannot truly be regarded as an inexperienced teacher but rather as a teacher who has relatively less experience than her colleagues at the university where she works. At the time of the interview she was considering what directions to take in her career, so the interview she said was a good opportunity to think some fundamental questions over, such as whether she would be willing to stay in higher education or not, whether to enrol in a teaching training program abroad or a PhD programme in Hungary.

The interviews were conducted in two rounds. The Budapest teachers were interviewed in the first round, which provided the basis for the development of the survey questionnaire, whereas teachers from outside Budapest were interviewed later, after the

responses to the questionnaire had been collected. The initial phase greatly helped the distillation of teachers' beliefs into statements, which could later be used in the national survey, whereas the second phase assisted in the saturation of data.

3.6 The respondents of the questionnaire study

The respondents of the questionnaire study were volunteers from all over Hungary who wished to complete an internet-based questionnaire on their professional development in their own free time ($N = 252$). Thus, they were self-selected as contribution was voluntary. Although frequent internet and email use and the willingness to participate in research might be criteria that apply to all the respondents, which might distort the findings (Brown, p.31), they come from very different backgrounds.

Most of the respondents spoke Hungarian as a mother tongue and were speakers and teachers of English as a second language (97.6 %). Six respondents were native speakers of other languages. One considered herself a bilingual of Hungarian and Romanian, two were native speakers of Bulgarian and three were native speakers of English. The average age of the respondents was just a little above 40, the youngest respondent being 22 and the oldest 65 years old. (Four respondents chose not to disclose their age). 63.3 % of the respondents were between 30 and 49. The largest group was that of 42 year-olds, a total of 14, accounting for 5.6 % of the sample. Three respondents decided to withhold their gender but the majority of the respondents, almost nine tenths of them (87.3 %), were female, which is not surprising since most teachers in Hungary are women. For this reason I will refer to the respondents by using the pronoun 'she'.

The respondents were asked to provide the number of English lessons they taught weekly at the time of the research. Figures varied significantly, from zero to as high as 46 per week. The mean was around 18, while half of the respondents gave 20 to 29 lessons and a quarter 10 to 19 English lessons per week.

Almost two thirds of the respondents (63,5 %) held Master's degrees and little less than a third (28.2 %) held Bachelor's degrees. 11 respondents out of the 252 held PhD degrees and some had various other types of qualifications. They had also attended a mean of three teaching related training courses, with half of the sample having attended one to nine courses in their lives.

Prior to the date of completing the questionnaire, the majority of the respondents had had 30 years of experience in primary, secondary or higher education cumulatively, that is, they might have been teaching in more types of schools at the same time. However, Table 8 below shows that it was secondary school teaching that the highest percentage of respondents had done previously.

Table 8 Respondents' previous teaching experience

<i>Primary experience</i>		<i>Secondary experience</i>		<i>Higher education experience</i>	
None	Some	None	Some	None	Some
56%	44%	34%	66%	59%	41%

35 % of the respondents had other teaching experience as well, most frequently teaching English in language schools (27 % of those who indicated they had other teaching experience). Some of them had also been involved in company courses (4 %) and one-to-one teaching (5.6%).

The highest proportion of the respondents taught English in Budapest (39.7%), the rest in the countryside. Four respondents did not answer this question and, according to the data available, no respondents from Nógrád and Szabolcs-Szatmár-Bereg county completed the questionnaire. Fejér and Pest counties have the highest number of respondents (15 each) while Jász-Nagykun-Szolnok and Tolna counties the lowest (four each). Pearson correlation calculations revealed no significant relationship between the number of respondents and the number of teachers that had been approached or the size of the county. Neither has the

number of responses been found to significantly correlate with the population size or the population density of the county. Nor have significant correlations been identified between the number of responses obtained and the number of settlements in each county ($p > .05$ in all cases).

3.7 Instruments

A combination of both qualitative and quantitative research instruments was used in this project in order to substantiate and triangulate the findings. One of the instruments is an online questionnaire of 30 questions but as Molloy points out, “surveys should not be used as a lone research instrument” (2005, p. 124). Therefore, qualitative interview schedules were also used to conduct student and teacher interviews. More specifically, it was the results of the first round of the interview studies that provided the input for the questionnaire study: the findings were taken into consideration when the online questionnaire was being developed. Thus, similar to the Szesztay & Curtis study, the statements were not “researcher-created or researcher-imposed categories” (2005, p. 5). All in all, as “human behaviour is complex enough not to lend itself to the analysis of some interrelated variables” (Szabolcs, 1999, p. 345), the bulk of the research conducted in this project was qualitative. The fact that last phase of the data collection was also conducted following traditions of the qualitative paradigm was the result of my dissatisfaction with the inconclusive results of the quantitative questionnaire study and not merely the fact that a “quiet research methodological revolution” has taken place in pedagogy (Szabolcs, 2001, p. 9).

3.7.1 The semi-structured learner interview

Since it was participants’ experience, views, thoughts and perceptions that were to be investigated by the qualitative strand of the study, the research was bound to be qualitative. As Patton says, we conduct interviews about phenomena that “we cannot directly observe” (2002, p. 340) and professional development is clearly not easily observable, unless

prolonged observation is used. The present study was not longitudinal in its strictest sense, therefore informants who were in the position to observe instances or aspects of professional development were selected to recount their observations. Experienced students were thus chosen as “unique informants with a unique perspective” (Patton, 2002, p. 347). Unstructured or semi-structured interviews appeared to be adequate as they allow the researcher to learn from the participant who acts as an expert of the phenomenon under scrutiny (deMarrais, 2004). In this study, the participants were considered to be experts since they had been exposed to the teaching of a large number of language teachers. Consequently, an interview guide for a phenomenological interview was developed in order to explore how experienced learners perceive the development and knowledge of teachers of English as a foreign language (EFL). The semi-structured interview format was selected since it allowed for both flexibility within and consistency across interviews. Knowing that “predesigned and structured instruments blind the researcher to the site” (Miles and Huberman, 1994), the aim was to keep the interviews as unstructured as possible in order to allow participants to elaborate on their views. Every attempt was made to capture informants’ “understandings *in their own terms* [author’s emphasis]” (Patton, 2002, p. 349). At the same time, a standardised protocol was worked out in order to provide a framework for articulating those understandings. Using the semi-structured interview protocol in fact resulted in most participants summarizing not only their experience in learning English but their experience in learning other languages as well. The learners’ did not only recount observations of their English teachers but those of teachers of other languages as well. Moreover, one participant ended up theorizing about English language teaching (Ann) and another one about education in general (Steven).

The interviews were conducted in the learners’ mother tongue¹, Hungarian in all cases, since it was believed that using the mother tongue would yield richer data. The questions were

¹ All the ensuing participant quotes were translated by the author.

designed to elicit what kind of knowledge a teacher needs, whether they have been taught by a good English or other language teacher, what made this teacher a good one, what training teachers need during their career, etc. Learners were also asked to draw a graphic representation of a language teacher's career or a learning curve and explain it to the researcher. Biodata was collected about each learner participant but factual questions were kept to a minimum as is recommended in the relevant literature to avoid boredom (Patton, 2002, p. 353). Nevertheless, background information was collected concerning the type of English language education participants had had. (See the complete Interview guide in Hungarian and in English in Appendix A)

The validation process was made up of several steps. The interview protocol was first tested with college students. This resulted in supplying further questions and prompts. The questions: "Have you ever had a real good English teacher? What made her a good one?" "What institution did you learn English in?" or "What should a teacher of English learn if they decide to attend a course?" were added following the advice of an expert-researcher. Furthermore, the validation process prepared the researcher to be able to provide maximum freedom to the participants in the interviews. Also, the validation interviews served as excellent practice opportunities for the researcher to improve interviewing skills for later research interviews.

Apart from the validation interviews, the first round of interviews, too, resulted in the slight modification of the interview protocol. The task of having to draw a learning curve was extended to include both reality and the ideal situation in the second round of the interviews since many of the first round participants wished to clarify the question by asking "Do you mean ideally or in reality?". Even so, the question was not converted into a limiting one, as the participants were asked to freely decide what they would like to include in the graphic

representation. As it can be seen in Appendix D, some participants wished to include more than two dimensions.

To illustrate how the learner participants were allowed to follow their own lines of thought and given maximum freedom to elaborate on their thoughts, let us now have a look at an excerpt from the first round of interviews and the diagram described in the excerpt.

- Tina:** So, I'm supposed to put this on a diagram...
- Researcher:** Yes, some sort of axis x and axis y.
- Tina:** There must be stagnation. This is time, and these are the years.
- R:** The year?
- Tina:** How shall I break it up?
- R:** It is up to you, but years and time, that's the same for me.
- Tina:** How shall I break it up?
- R:** Any way you would like to.
- Tina:** So, then, this is knowledge and this is time. These are the two things we are interested in. With a view to learning, I am positive that until she gets to the point of starting to teach at the beginning of her career, that's a very intensive knowledge growth phase and from that point onward, when they start teaching, that's learning of a different nature.
- R:** I see.
- Tina:** That's when she starts using what she has learnt, applying it in practice. Evidently, that's a different... She is learning but not in the same form as at the university...
- R:** So, that's not that intensive?
- Tina:** No, it's not that intensive, and it's of a different nature. During their university years, they probably obtain a lot of lexical knowledge, while the practical phase, that's the practical application of that knowledge, which is also a learning process, because at the beginning they don't know how to do it, and that's another learning process.
- R:** So, here you are talking about two different things. There is the lexical knowledge...
- Tina:** Yes, lexical and practical.
- R:** Practical knowledge?
- Tina:** Yes, therefore, the career will have to be divided into two...
- R:** So, you will need two diagrams?
- Tina:** We can start with the theoretical, right from the very first English class. Or if I insist on starting it from ... (pause) university studies. I'm sure it's not just lexical knowledge, there must obviously be practical classes as well, but this is certainly very intensive accumulation of knowledge. And then they start the teaching career, the practical application. And it's very likely that from this point onwards the accumulation of lexical knowledge is reduced and the practical application starts growing. And then we reach a point when the teacher has so much practical experience that stagnation starts. Still, during the application phase, as I said, in order to be up-to-date, I need to develop the knowledge curve as well. But to that extent.

- R:** I see. So, I think you'd like two diagrams.
- Tina:** Because let's say, it is lexical knowledge that she picks up during the years at university... And she has little practical knowledge because she only teaches her peers and... So, this the beginning of the career, and lexical knowledge grows in a linear fashion, a steeper curve. Practical knowledge is minimal, I don't know how much practicum they have, but that's what I think. By the time they get their degrees, they must have had a year's practice or so. And it is here that the practical starts, the steeper... And then it's not that... Here there is keeping it up... It's not that sharp... A few years, when somebody has picked up so much practical knowledge that certain things become a routine. And then it's not that intensive again. Perhaps towards the end, it's the lexical again.
- R:** Some new energies are released?
- Tina:** Perhaps, it's not necessarily more... But perhaps it requires more effort. Perhaps. Since she has taught for a certain period...
- R:** And then the need arises to develop her lexical knowledge...
- Tina:** And that's when they get it wrong, yes.
- R:** How?
- Tina:** At the beginning of their career everyone is enthusiastic, and then, when they could reap the benefits, then they face burn-out. There are a lot of reasons for this, many of them understandable. If they could at that point find something that motivates them, they could reap the benefits and they could achieve gains on the basis of the treasures obtained, then they could accomplish beautiful things.

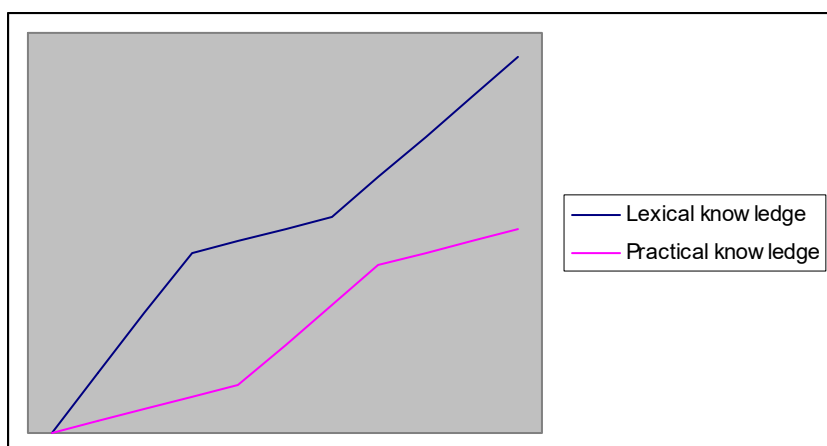


Diagram 4 Lexical and practical knowledge growth in a teacher's career according to Tina

3.7.2 The semi-structured teacher interview

In a similar vein, the qualitative paradigm was selected in order to collect teacher participants' views and perceptions. The interviews were also aimed at eliciting participants' retrospective accounts regarding their behaviours, feelings, thoughts and intentions that the researcher was unable to directly observe. The in-depth interview was selected not only because interviews are one of the most frequently used qualitative tools in pedagogical

research in Hungary in the 21st century (Sántha, 2009), but because teachers' narratives were believed to be the most important source where their own understanding of their own development would be easiest to capture. The in-depth interview was selected as the most suitable research tool, even though this tool, too, has its own limitations: Participants had to rely on their memory, which occasionally might mean that they fail to remember some crucial events or turning points, as one of the participants pointed out. Remembering also implies that teachers had to relive and recreate their memories, which might cause a distortion of the findings. Nevertheless, it was hoped that such distortions do not happen accidentally, and that retrospective accounts attribute importance to certain past events for a reason.

A semi-structured interview guide comprising 16 questions was developed asking participants about their route to become teachers. The questions focused on their past, present and future career. A question that deals with teacher participants' past, for example, is the following: Who/What forms of education have you learnt the most from in your career up to now? A question aimed at exploring how they saw their present development was the following: Do you think you are sufficiently trained for your present job? An example of a question in the last section of the interview guide about teachers' future expectations ran like this: Who/What forms of education do you expect to learn the most from in the future?

Participants' views on what skills and knowledge a teacher of English needs were also elicited. Here are some examples of the questions in this section: Are teachers born or made? Why? Why not? What kind of in-service education/training does a practising teacher need to become better at her job?

Not all the questions in the protocol were always asked and each interview developed in its own way to ensure that the interviews were easy-flowing (Patton, 2002, p. 343). Transitions from one question to the next were made smooth by paraphrasing, restating and asking for clarification by the researcher if necessary. Moreover, from time to time I tried to

summarise what participants had been saying or to refer to what they had said earlier and in many instances this proved sufficient to keep the interview going and allow the participants to elaborate on their views. An effort was made to conduct the interviews following the precept that “a qualitative interview is basically a relationship” (Szabolcs, 1999, p. 346).

Similarly to the learner interviews, bio-data was collected to provide some socio-demographic data to set the scene. (See Appendix B for details of the complete teacher interview guide.)

3.7.3 The questionnaire

On the basis of the findings of the first round of learner and, more importantly, the first round teacher interviews, a Likert-type questionnaire of 30 statements was developed in which teachers were asked to evaluate each statement on a five-point scale. The online questionnaire was selected as a tool since a large number of teachers with different geographical, educational and socio-cultural backgrounds were to be asked and general trends were to be looked for. The Likert-type scale was selected as it is often used to measure feelings, opinions and attitudes of larger samples. Even though a wider range of options, for example a nine-point scale, would have allowed respondents to indicate more discrimination in their responses (Hatch & Lazaraton, 1991), the five-point scale was selected because it is the omnipresent grading system in education in Hungary, thus it seemed to be teacher-friendly. An odd number of response categories was selected because respondents often invent a middle option or choose the middle two options if they are forced to take a stand with an even number of options (Brown, 2000, p. 28). The questionnaire is not a multi-item scale or summative scale in which the same target content area is addressed using several related and linked questions on the same issue (Likert, 1932; Dörnyei, 2002) but a Likert-type set of statements with single discrete items each eliciting responses on different issues (Clason & Dormody, 1994) to avoid respondent fatigue.

To illustrate the way in which the online questionnaire built on the interviews that had been conducted prior to the compilation of the questionnaire, let us quote one participant of the teacher study. During the interview, she made the following remark:

Researcher: Alright. How often do you learn something new in relation to teaching?

Participant 4: Do we mean exercises, or ...

Researcher: Anything, really.

Participant 4: Well, in that sense, quite often... I thumb through resource books and then I collect, and if something works well, I will use it when we are doing the same material, or I adapt it to another topic. So, in that sense, I regularly learn something new.

As the issue of reflective processes emerged from many of the interviews, it was included in the questionnaire. The way this particular participant worded the phenomenon gave the researcher an authentic utterance that was later refined and inserted into the questionnaire as two distinct statements on reflective practices: 1. If an idea works, I use it later, too. 2. If something doesn't work the way I have planned, I try it another way the next time.

The questionnaire did not contain any real questions. In the first half of it, Section A, statements about the skills and knowledge of English language teachers were listed, while in the second half, Section B, the possible sources of learning were collected. Skills and knowledge domain related statements can be seen as attitudinal items, while statements concerning the ways in which teachers learn can be seen as behavioural items (Dörnyei, 2002, p. 6-7) since the task of the respondents was to categorise the statements and thereby reveal their attitudes and habits. In the last short section, some biodata were collected. The statements were worded so that they still resembled the thoughts reported by participants of the first round of the interview study but remained understandable and relevant for teachers even if they worked in very different circumstances.

Before the questionnaire was administered, the statements had been tested for response validity in different ways. In addition to having asked for two researchers' expert opinion and a former secondary school teacher to comment on and criticise the first draft of

the questionnaire, an attempt was made to make the questionnaire more comprehensible and valid by trying it out with both a primary school and a higher education teacher. The participating pre-test method was used as recommended by Converse and Presser (1986). Both teachers were asked to think aloud while they were marking their decisions concerning the statements in the questionnaire and their verbalised thoughts were recorded. This allowed me to observe whether the decisions the two teachers took reflected their considerations. The method also allowed the researcher to identify statements in the questionnaire where prospective respondents might feel uncertain or undecided. Both verbal reports were analysed and the questionnaire was altered accordingly. Many of these alterations were necessary since the first draft of the questionnaire had been written in English and the Hungarian equivalent still displayed traces of the rough translation. However, it was not merely the language that needed improvement. The response categories needed to be refined and some of the statements were overcomplicated. The primary school teacher's opinion was especially valuable and with her help the statements were made more straightforward and comprehensible. It was partly thanks to her insights that the originally six-point scale was reduced to a five-point one by merging the middle two categories ("Partly agree" vs. "Partly disagree") since she was unable to differentiate between the two middle categories. In section B, where teachers are asked about the sources of their development, "agree-disagree" statements were replaced by "true of me/not at all true of me" statements, also on the basis of the primary teacher's think-aloud, in which she had found it difficult to work with the "agree-disagree" statements in this section. The higher education teacher also contributed substantially to improving the questionnaire. Upon her advice, three complicated statements were turned into six separate simplified ones, as she thought there were too many components mentioned in each.

To illustrate this point, when the statement ‘An EFL teacher needs to have a good command of the language’ was transformed into two: A) An EFL teacher needs to have a good command of English and B) An EFL teacher doesn’t need to have a good command of the students’ mother tongue. This way both target language knowledge and mother tongue knowledge were included in the questionnaire.

Another example of a similar modification was when she suggested transforming the following statement about cooperation into two different statements: An EFL teacher needs to be able to work well with their students and their colleagues. This way two new questions were formulated: A) An EFL teacher needs to be able to work well with their students and B) An EFL teacher doesn’t need to be able to work well with their colleagues. This latter decision is underpinned by expert advice: not “more than one idea should be contained in every question” (Patton, 2002, p. 358) and that “questions with many sub-parts” should be avoided (McDonough & McDonough, 1997, p.177).

In addition, the questionnaire was later piloted on 34 English teacher colleagues and the results were analysed (Soproni, 2007). The pilot version was a paper-based questionnaire with 31 statements with respondents marking their responses on the actual paper. The responses were computerised manually afterwards. As a result of the pilot study analyses, one statement that had appeared to be too general was dropped. “An EFL teacher needs to know what to do in the classroom” was a statement that did not eventually appear in the online version.

In the final online version of the questionnaire, or “opinionaire” as McDonough & McDonough put it (1997, p. 176), there were two thematic sections. The first 14 statements covered the knowledge domains of an English language teacher while 16 statements covered the possible sources of learning. 11 of the statements were negative, 19 were positive in order to avoid respondents’ ticking the most positive response categories (e.g. Strongly agree). The

online version was first tested by fellow researchers and the data were then removed so that actual data collection could start. An example of a negative statement about teacher skills and knowledge is the following: “An EFL teacher doesn’t need to be able to work well with their colleagues” (Statement No. 14). An example of a positive statement about teacher knowledge is Statement No 10.: “An EFL teacher needs to be able to give clear explanations”. Positive statements about the sources of learning for a teacher included: “I have learnt a lot from my own previous teachers” (Statement No. 18.), or “I can use a lot of ideas from resource books (E.g. Recipes for Tired Teachers, 165 ideas, etc.)” (Statement No. 25.). Negative statements about the sources of learning included: “I think visiting my colleagues’ classes is a waste of time” (Statement No. 17.), or “I have never learnt any new words or expressions from my students” (Statement No. 27). The respondents were asked to indicate the extent to which they agreed with the statement or, to the extent to which it was true of them. (See Appendix C for details of the questionnaire.)

It was anticipated that by attempting to reach as many teachers online as possible, some of the native English speaker teachers and foreign non-native English teachers working in Hungary would be contacted. Accordingly, it was important to ensure that the online questionnaire was available to respondents both in English and Hungarian. The two equivalent versions were both commented on by expert researchers and practising English teachers and tested in the pilot study, and thus respondents were in a position to select the validated version which they would find more comfortable to work with.

The questionnaire may be criticised for not addressing constructs (e.g. learning from colleagues) with several statements. Since the success of data collection depended heavily on teachers’ willingness to provide data on a voluntary basis, the decision was made to compile the shortest possible user-friendly questionnaire. Respondents were thought to be “expert respondents” in the sense that they were familiar with the issues raised in the questionnaire

and had already completed several questionnaires in their lives. The respondents were also expected to be familiar with Likert-type questionnaires as they are widely used in the profession.

The questionnaire might also come in for criticism for using an odd number of choices. Researchers have pointed out the difficulties of interpreting the mid-point (McDonough & McDonough, 1997, p. 176), namely, whether the middle point means that the respondent either has no opinion or is not interested in the topic. Generally speaking, the researcher can never be certain how respondents interpret the statements or questions in a questionnaire, whether their interpretation is similar enough to that of the researcher or those of the other respondents. However, the questionnaire was not the primary research tool in the present investigations, and it was hoped that it would be sufficiently reliable. Reliability statistics presented in Table 9 and Table 10 provide evidence that the tool was reliable.

In the last section of the online questionnaire, factual questions were asked about participants' mother tongue, age, gender, degree(s), teaching experience and teacher training courses. The response boxes were constructed in a way that they would not limit participants in their choices, which allowed them, for example, to tick more than one kind of institution or add several different courses.

3.8 Method of data collection

Prior to the interviews, all *learner participants* had been informed that the interview would be about language teachers. Some of the learner participants wished to know what questions they would be asked. One of them, Muriel, was a very busy executive manager and she wanted to save time while the other, Brian, who was the youngest participant, probably wanted to prepare for the interview. Therefore, for the purposes of familiarization, the questions had been provided to them in advance. Some other participants were sent the interview guide as well, but not all actually studied it before the interviews. All the

participants were assured of confidentiality. The interviews lasted 16 to 45 minutes and some were recorded in the participants' schools or workplaces, while others were recorded in public places such as cafés and a park. Three interviews were recorded respectively in the researcher's or the participants' homes at both parties' convenience. Because of technical difficulties, one of the participants, Maureen, was hardly audible on the recording, and thus the interview was reconstructed on the basis of notes rather than transcribed. All the other interviews were fully transcribed. All the participants were interviewed in their mother tongue and they all gave their consent to the use of the transcripts for research purposes.

The learner interviews were conducted with the principle in mind that they ought to resemble real-life conversations (Cohen et al., 2007) and that “qualitative research is basically communication” (Szabolcs, 2001, p. 46). Even though a semi-structured interview guide was used with each learner participant, no two interviews were conducted using exactly the same wording. The questions were slightly changed to accommodate individual differences and the relationship between researcher and interviewee. This way, as suggested by McDonough & McDonough (1997), more room was allowed for individual expression. The majority of the interviews included spontaneous, relevant answers from the participants, with questions typically remaining short and answers long, although the three youngest participants needed more prompting during the interviews and these interviews were not as rich in data as expected. I conducted all the interviews myself and thus had the opportunity to ask for clarification, so the interviews were interpreted as they went on. Hence, the interviews met most of Kvale's quality criteria (cited in Cohen et al., 2007).

Before conducting the teacher interviews, *teacher participants* had been informed what the interview would be about. All the participants had been sent the interview guide, although not all wished to study in great detail. All the teacher participants had been assured of confidentiality. The interviews lasted 24 to 60 minutes. All the interviews were conducted

in the participants' mother tongue. The interviews were recorded in the schools of the participants with the exception of one, which was conducted in an eatery. Out of the 12 interviews, one interview could not be recorded because of organization difficulties, in which case detailed notes were taken and the interview was thereby reconstructed. The interview was later sent to the participant for verification. In the case of another interview, one half of the interview had to be reconstructed because the dictaphone broke down, but the participant was willing to work on and edit the reconstructed text, so the data was not lost. All the other interviews were transcribed word by word, verified by the participants and, if needed, amended accordingly. The transcription method included several stages: I listened to the full recording once, then typed it out chunk by chunk, then listened again to check and sent the transcript to the participants. Not every participant wished to comment on the transcripts, but some even added a few thoughts.

The teacher interviews were conducted in a way that allowed participants to freely contribute whatever they felt was relevant, the semi-structured guide was there merely to provide a framework for the discussion. This way, teachers' narratives about their own development came to the surface. All the interviews were interactive situations, in which participants, be them learners or teachers, were given the opportunity to ask back and clarify if something was unclear. Many of the participants actually used this opportunity and the interviewee and interviewer shaped each others' way of understanding of the terms used, which is a distinctive characteristic of qualitative pedagogical enquiry (Szabolcs, 2001, p. 21).

Below is a description of the way quantitative data were collected. After traditional piloting with print-outs, which comprised data-entry and a subsequent analysis (see Soproni, 2007), a website for the questionnaire was established and the link was sent to fellow professionals, schools, school principals, school secretaries, network administrators all over the country. Over 1,200 letters were sent over a period of 18 months encouraging fellow

English teachers to visit the website and submit their opinion electronically. The responses were recorded between 1 Oct 2008 and 21 May 2010. Some schools were also approached over the telephone to improve the response rate. For example, in cases when official school email addresses failed to work, schools were contacted by telephone. The return rate was low; some colleagues even contacted me apologizing for their unwillingness to participate for lack of time or because they were irritated by being contacted all too often for questionnaire and market surveys. Likewise, snowball sampling (Dörnyei, 2002) was attempted, in the letter attached teachers were asked to send the link to fellow professionals but it is unclear how much of that actually happened.

3.9 Method of data analysis

The transcripts of the learner and teacher interviews were analysed using the constant comparative method (Creswell, 1998; Maykut & Morehouse, 1994; Szokolszky, 2004). The main themes were identified and after the thorough reading and rereading of the transcripts, the main emerging themes were modified. In the case of the teacher interviews, each interview was also condensed to a protocol and then to a trajectory on which the teachers' years of experience, the phases of their careers, characteristic features of their teaching context and their insights were included. The trajectories of teachers working in different institutions were grouped together and universal patterns were looked for. A comparison of the perceptions of more and less experienced teachers was made, as well as one with the literature. As a form of researcher triangulation, a fellow researcher was also asked to look for emerging themes and comment on the ones found by the researcher. Metaphors were also trawled for since they might capture something that is otherwise not salient.

As regards the questionnaire study, the responses of one respondent were removed from the data since she had not taught English for 12 years. The responses of another respondent were removed as she had informed the researcher that she had accidentally

submitted responses that she did not want to and at the same time declined to restart filling in the questionnaire and resubmit it. The responses of a respondent who regarded herself as only a part-timer in English language teaching were also removed from the data set as she herself had given the information that she was primarily a teacher of another subject.

After cleaning the data, the responses were coded. The responses to the questionnaire were analysed with the help of computer software, the Statistical Package for Social Sciences. 13.0 for Windows. For each statement that occurred in the Likert questionnaire, descriptive statistics were calculated. Some researchers regard Likert-type scales as categorical or nominal scales, others see them as ordinal scales, and yet others believe the data coming from them can be interpreted as interval data. If we examine how many or what percentage of the respondents selected for example the ‘Strongly agree’ option for a statement like ‘I have learnt a lot from my own teaching experience’, this will inform us about the number of teachers who categorised themselves into the group that strongly agrees with the statement. If we want to interpret the responses as information about the extent to which the respondents agreed with the statement, we might want to tap their level of agreement and regard the data as ordinal variables. Because of the symmetry of the response options, we might assume that the neighbouring options are equidistant and we can treat the variables as interval or continuous variables. As all of these approaches can be relevant and make sense in the present study, I will present the results in many different forms. The means, the medians, the standard deviations, the minimum and the maximum values will be presented alongside the percentages of respondents who selected the different response alternatives.

Chapter 4

4 Results and Discussion

In the following chapter, the findings of the different strands of the research project will be presented. The chapter will start with the learner perspective since it is enhancing learning that is at the heart of teaching and will then proceed to teacher perspectives. First, emerging themes identified and teacher learning curves collected in the learner interviews will be discussed. Then a synthesis of the research findings will follow with the results of the statistical analyses, the teacher trajectories and the comparative textual analysis.

4.1 Learners' perspectives through learner interviews

It was hoped that learner interviews might contribute to identifying salient features of professional development and add new insights to the research from learners' perspectives. The constant comparative analysis of the interviews was carried out using colour coding on the computer. As advocated by Halliday (2002), data analysis began while the data collection was going on. After every interview, I attempted to identify the most important lesson I learnt from each interview. Later, following transcription, the interviews were reduced to a protocol and I tried to identify units of meaning in the transcripts of the interviews and to see if the themes occurred in other interviews as well. Transcriptions of the learner interviews can be found in Appendices Appendix R to Appendix EE.

During the data-collection phase, I made three important observations. Even though the learner participants did not mention the term "life-long learning", they all referred to the need for teachers to continue learning throughout their careers as teachers, which has also been found in a one-year long study involving teacher-trainees who "were quick to say that they would never stop learning and everything they did would be improved" (Carré, 1993, p. 201). Another salient feature of the interviews was the extent of adaptability and flexibility

the learners in the sample expect from their language teachers. A third feature that emerged was the importance attributed to the knowledge of the target language culture by the learners. In the following, each of these emerging themes will be discussed in more detail. Last, learner participants' views on the way language teachers (can) learn will be presented. (Excerpts from the interviews are presented here in my own translation.)

4.1.1 Life-long learning

4.1.1.1 An analysis of textual data

It is puzzling to see how three learner participants coming from three very different backgrounds used exactly the same wording to express the idea that every professional needs to develop during their career. It is even more puzzling to see how all this coincides with what experts on pedagogy state. It was one of the hypotheses in the Huberman study that “no teacher embarks on a professional career [...] with a complete handle on instructional mastery” (1993, p. 214). The three learner participants in this study all remarked “no-one is ever ready”, meaning no-one is ever ready to stop learning, although in different contexts:

I think that it is in their practice that the strengths and weaknesses of a teacher come to the surface. Just like those of an economist or anybody else. And then she knows what she has to improve. So, *no-one is ever ready* (author's emphasis) and you can't stop learning. We don't stop in our own profession, either. There is always something new happening in the Custody Department. There is a new product. A foreign client writes to us, I have to look up a few words. What could he mean? (Muriel)

The above excerpt comes from an interview with Muriel, an executive manager in a bank, with two degrees, one in horticulture and one in economics. Muriel went to a special intensive English and Russian class at a provincial secondary school and uses English every day. In the interview it became clear that she attaches great importance to teaching a language through culture. It is interesting to compare this economist's view with that of a fashion store manager, who once went to teacher training college:

No-one is ever ready. (Author's emphasis) Even ten years after your graduation, you aren't finished. A teacher is never finished, especially if we take it into account that a

graduate has had almost no teaching practice, although I don't know what it's like now, but I know that there is very little teaching practice and you can graduate from a teacher training college without any teaching behind you, which would be a real must. So, you aren't finished. That's why a lot of people leave the profession when they face what they should be doing. And it doesn't work for them. Because it doesn't suit them or they aren't prepared and they experience failures. So, *no-one is ever ready*. (Steven)

Despite being a certified primary school teacher, Steven has been working in the retail industry for several years. At the time of the interview, he was the store manager of an upmarket fashion chain, but later received a job offer from a watch retail outlet, which he accepted. He spent several years being exposed to boring and useless English lessons in which the standard procedure was for the teacher to read out a passage first, "the text" in his words, which would be followed by the children doing the same several times. The procedure ended by children having to recite "the text" and getting a mark for it. Steven acquired most of his language competence on the job, in real communication and thus believes in learning languages by using them. Steven is also a proficient speaker of Italian, which he has learnt both in language schools and in an immersion setting.

The above two participants were older learners, already at work. The third participant who referred to "not being ready" was a secondary school student under 19. Consider her thoughts:

Interviewer: So, you think when a teacher gets their degree, they have to learn new things. And when is a teacher finished with their education? How long do you expect her to change and develop?

Dorothy: I don't think she is ever finished. I think she'll change and develop until she retires. Things keep changing and she'll meet new people and she'll have to adapt to the circumstances and there is no such thing as ... (*hesitates*) she would stop changing at the age of, I don't know, 30. There must be teachers who don't change 'cause they are stubborn, or what, but I believe a good teacher is always trying to learn from the behaviour of the students as well. (Dorothy)

A look at the broader context of the above excerpt (See

Appendix Y) will reveal that Dorothy theorises about vocabulary difficulties for some time. After being a little confused about whether specialist vocabulary should be learnt by practising teachers or not, Dorothy clearly indicates that she prefers studying with private teachers in one-to-one situations because it is impossible to meet everyone's needs in a group. She also adds teachers tend to give more attention to weak students so she, being a more able student, becomes bored in such situations. At the same time, she says that a practising teacher will always have to learn new techniques because the old one might not work with some of the students. Upon being prompted to elaborate, she identifies some kind of reflective learning that she expects from teachers. This is a particularly interesting quote since Dorothy associates the ability to reflect with good teachers.

The same phenomenon is referred to by Falus in an article on teacher learning: "Not even the most effective teacher education or training programme will produce teachers who are ready" (2002, p. 78). Elekes et al. found empirical evidence for the presence of life-long learning in teachers' thinking when interviewing nine Hungarian teachers of English about their careers, three of whom turned out to be "eternal learners" (1998, p. 12). Likewise, one of the respondents of the Huberman study, one with 15 years of experience, remarked: "There is always something to learn" (1993, p. 224).

The fact that teachers have to do something in order not to allow their knowledge to "get depreciated" and that they have to be open-minded and ready to take in new knowledge was pointed out by Gwen: "To keep it at a certain level, you need self-study". Or elsewhere: "There is no person who knows everything. One can learn from the students as well since they all have different occupations." Gwen is both a mature person and learner able to generalise about adult learners very easily. She went on to explain that she herself had learnt a great amount from geologists or biologists, and that teachers need a particular openness, flexibility or elasticity to be able to absorb everything from learners.

The need for development and being “up-to-date” in every profession was emphasised by Tina, as well.

Interviewer: All right. Imagine a person of your age, a graduate with a degree that enables her to teach English. She’s thrown in at the deep end, can she stop learning?

Tina: No.

Interviewer: That was a quick reply.

Tina: No, you can’t stop learning in any profession. (Tina)

A recent business school graduate, Tina feels that a teacher needs to be up-to-date in a lot of fields. In addition to having the necessary vocabulary, she would need to be well-informed about topics that might occur during the lesson so that she could enter in-depth discussions. This means having to follow the news on television, radio or the Internet. A teacher of business English, she adds, would need to be aware of all recent developments in the economy. “In a healthy situation, the desire to develop should be coming from within the person; if it doesn’t, you can’t force them to develop,” as Tina explains.

Four aspects of life-long learning were touched upon by Evelyn. Firstly, she too emphasised the need for further learning and summarised her beliefs this way: “College cannot prepare you for everything, only the years can”. This is a view professed in the literature, too, or as Westerman concludes there are no shortcuts to becoming an expert teacher (1991). Another occasion when Evelyn alluded to life-long learning was when she was talking about her mother, who “changed a lot” during her career. Evelyn is in a very good position to pass judgments of this kind: she was taught by her mother when she was ten years old and her mother was “drifting with the system and taught grammar beautifully”, while she also had the chance to observe her mother teaching recently as a teacher trainee. A third aspect of learning for a lifetime surfaced when Evelyn was talking about the use of technology and emphasised that she herself would need to improve her skills in using information technology related teaching techniques: “I’ll have to get better at that, too”. A

fourth aspect arose when she mentioned the occurrence of new words and the need to constantly develop one's vocabulary. The same phenomenon, the need to learn the names of "new things that come into being on a daily basis" is brought up by Erin.

Is there a plateau? Is there an end to this never-ending process of development and life-long learning? This was a question Muriel was asked when she was drawing the learning curve of a language teacher. "No, of course there isn't," she said. "My German teacher was learning at the age of 80." One respondent thought it was a personal trait of teachers that they like learning, and that is one reason for their becoming a teacher. In Ann's words: "A real teacher, one who was born to become a teacher, she has it in her that she would improve herself till the end of her life because she likes learning". That's why she is a teacher and she enjoys transmitting her knowledge."

The need to keep learning might be due to the fact that languages keep changing, as Beth pointed out. She provided a Swedish example, stating that in Swedish polite forms are beginning to replace informal addresses that the Swedish language was once famous for. As language is changing, so does the teacher have to learn new language phenomena. "It is a very slow change but there is a tendency that they address each other using polite forms, and not only the Queen these days," Beth said in the interview. Another aspect of the language that changes is its vocabulary: "It is not an accident that dictionaries have new and new editions," dictionaries have to be refreshed just like teachers. However, Beth concluded that even if the grammatical or vocabulary knowledge of a teacher does not need to improve, she can always learn new types of exercises or ways to handle people and work with them.

Britney, a learner turned trainee, anticipates problems that she will need to overcome in her career: "Students are changing, the world is changing, so there will always be new cases, new problems that we need to solve. University does not prepare you for that". She gives an example of an incident when her teacher told her about having learnt something on

holiday abroad: “She did not specify what exactly she learnt, but talked about the experience, and told us not to feel bad about not remembering something, it will always happen, you are not a walking dictionary”. Her teacher, who taught her for eight years and is now her mentor, probably taught her a lot more about learning and life-long learning by telling her about this learning experience of hers than a textbook could.

4.1.1.2 Learners’ insights through graphic representations

It appears from the graphic representations of the careers of language teachers as well that language teachers are expected to continue learning during the full course of their teaching career. Almost all curves about the professional development of the ideal teacher point in an upward direction, with the exception of two participants, Steven’s and Beth’s, in which there are alternately upward and downward changes (see learning curves in Appendix D). A straightforward comparison of the curves might be considered invalid as all learner participants were given the freedom to represent whatever they wanted to in the diagrams and the framework was provided by them as well; many learners made the decision to place a teacher’s development on the axes of time and knowledge. An attempt is made below to depict all learning curves on Diagram 5.

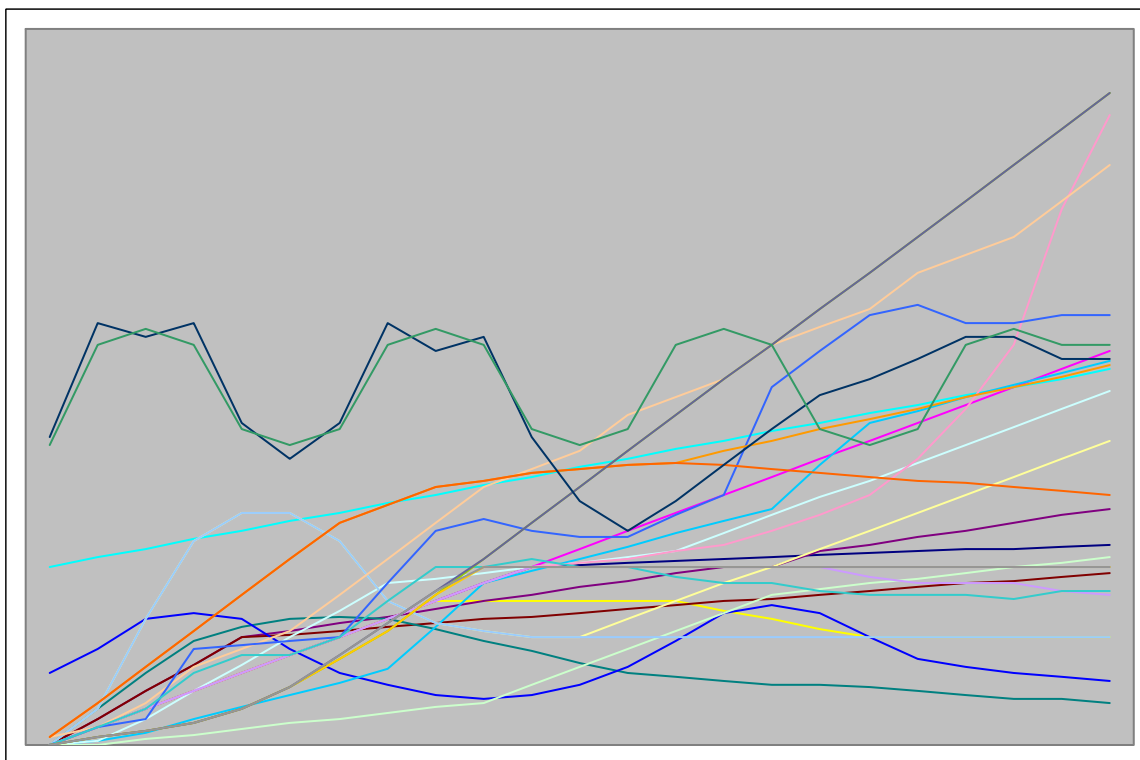


Diagram 5 All graphic representations of teacher development by learners

Not all learner participants wished to use the same amount of space, therefore it is a somewhat distorted picture that readers are given in this diagram, but it is hoped that the central tendencies are clearly visible. Some representations do not necessarily imply growth of knowledge, but even those tend to imply a levelling off, which indicates that teachers are expected to overcome the tendency to sink into routine.

Some representations show numerous changes, with upward and downward sections as well as turning points. Even the learner participants whose representations are quite varied and do not evidently point in an upward direction, like Steven and Beth, say that a teacher needs new tasks and challenges to “keep herself motivated to learn and teach” (Steven). Beth, too, refers to the need to learn and develop: she mentions this in various contexts. She believes a teacher has to keep learning after obtaining her initial formal qualifications because she needs to constantly learn new vocabulary or how to handle a new group of students. She also has to work with people, build her self-confidence, analyse student needs, adapt to language change, avoid fossilization, internalise the content of student presentations,

participate in in-service education, update her knowledge of the language and methodology and learn from experience.

If we examine the curves that learner participants drew concerning the way development takes place in an ideal situation, the expectations towards teachers become even more salient. It has to be borne in mind, however, that not all learners wished or were asked to display ideal versus real curves in the first round of the interviews. With ideal curves learners wanted to represent growth the way it ought to be. With real curves they depicted the way growth takes place in actual reality. One participant, Erin, even included a curve that indicates a developmental curve that she calls “ideal-real” in comparison with the curves that were ideal and real separately. She wished to show three different categories of development with the three curves. Erin’s ideal-real curve meant to depict the development of an ideal teacher in real life circumstances.

In Diagram 6, only ideal curves are displayed, that is, real curves and the curves of those who did not wish or were not encouraged to make a distinction between the two kinds of curves are omitted.

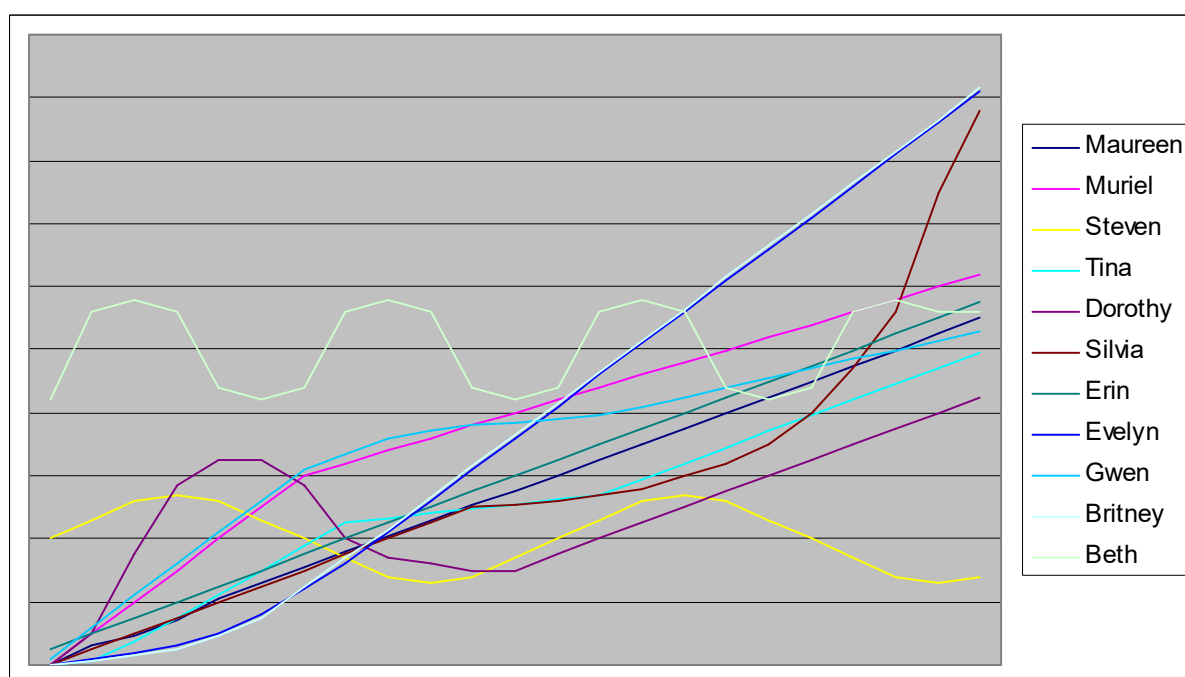


Diagram 6 *Ideal* graphic representations of teacher development by learners

The lower right hand corner of the graph seems to be empty, with the exception of Steven's wave, which depicts teacher motivation. This undoubtedly indicates that teachers are expected to increase their knowledge and refine their skills as time proceeds.

A first glance at Diagram 7, which shows only real curves, in other words, the curves that depict development seen by learners in reality, reveals similar trends. These are the real curves of those who wished to make a distinction between the development manifested in reality and the development desired by learners. However, a closer examination reveals that many of the *real* curves flatten or even drop slightly while *ideal* curves tend to rise steadily. Although the overall impression is that there is some development, especially in the first half of a teacher's career, as indicated by the upward pointing knowledge growth trajectories, respondents appear to think that there is less learning taking place, especially in the second half of teachers' working lives, than it would be desirable. In fact, it is only Beth whose real and ideal curves seem to arrive at points which are not that far away from each other, which might be attributable to the fact that she depicted the two curves on two different charts, and not the same one. Likewise, she might think that development is just not as smooth in reality as it could be under laboratory circumstances.

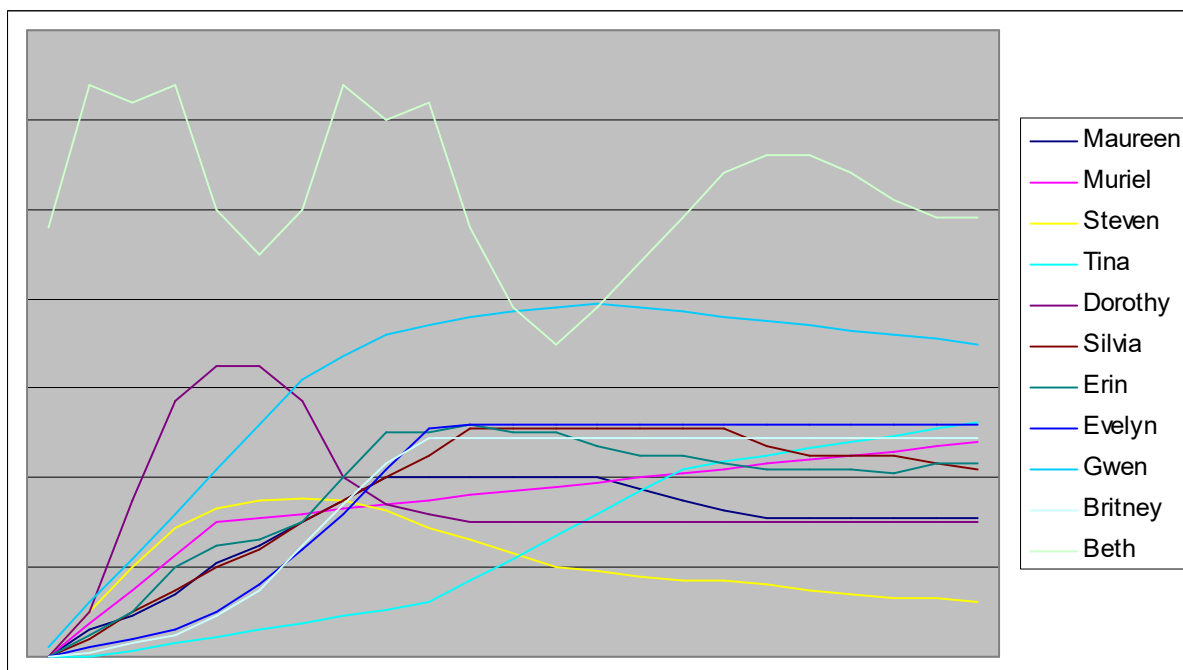


Diagram 7 *Real* graphic representations of teacher development from learners

4.1.1.3 *Some unique observations from learners*

Almost all the learner participants attempted to show the relationship of time and knowledge on their graphs, with the exception of Steven, who talked about motivation in relation to time. Tina thought it helped her to provide a meaningful graph if she differentiated between lexical knowledge and practical knowledge. She believes university studies provide lexical knowledge for future teachers while their school years equip them with practical knowledge. She adds that when teachers' classroom behaviour becomes automated, their attention might again turn to obtaining lexical knowledge (See Diagram 4 for Tina's graph and 3.7.1 for the interview excerpt). Sylvia, too, differentiates between textbook knowledge and real knowledge, although does not elaborate on her two concepts in great detail. From what she is saying, however, it appears that "real knowledge" in her view refers to the application of knowledge in real life contexts.

An examination of major turning points in teachers' lives in the eyes of experienced language learners reveals that the initial year of their teaching career, graduation and meeting

new challenges in their professional lives are considered to be important milestones. Graduating from university for Britney, Evelyn, Muriel and Irene means the beginning of a less intensive learning period, as their graphs indicate. Maureen thought if teachers could continue to learn as intensively as during their university years, an ideal learning environment for learners would be created. Muriel thought along similar lines. Steven's and Beth's interesting and dynamic waves could in fact refer to self-initiated or externally motivated reflective cycles, although Steven's framework included teacher motivation while Beth's did not. Ann was struggling with the curve, apparently hesitating whether to depict depth or width of knowledge. However, what seems to be evident is that teacher learning, in Ann's opinion, is divided into phases which might coincide with levels of formal education. Tina, too, divided both of her graphs into less and more intensive periods of learning.

According to Tina, Ann and Steven, another important milestone might be the time when the teacher already knows the ins and outs of her job, but by that time she begins to experience a degree of burn-out: "If they could at that point find something that motivates them, they could reap the benefits" (Tina). The same stabilization-routinization problem is elaborated on in more detail by Huberman (1993, p. 260) when he states that after establishing an occupational lifestyle, disenchantment follows. It is interesting to note that Tina, a long-time learner of English and a business graduate in her 20s, believes that teachers need to be motivated in some ways after they have acquired confidence in dealing with classrooms and pupils. Dorothy, another young secondary student claims that the difference between a good teacher and a bad one is that the good one keeps learning (see Excerpt of interview with Dorothy in 4.1.1.1). The same opinion is voiced in the graphic representation she supplied.

Britney is not only a learner, but has already embarked on a teaching career, exposed to real students, classrooms and schools. It is not surprising that she believes teachers need to

develop the skills that their work or their school requires. For her, this could include special needs pedagogy, alternative pedagogy, language development, dealing with discipline, and the use of drama in teaching. Her ideal graph is linear showing a learning period that is as intensive as the periods before graduation. However, she thinks that teachers in reality tend to undergo a less intensive period after graduation. Gwen, the most experienced language learner, and Evelyn, the other learner-teacher, appear to think in a similar fashion.

Erin's three graphs merit attention since she wished to provide the researcher with three different lines. One, she said, showed the ideal impetus for development, while another one, which she called ideal-real, depicted the best possible trajectory in real life contexts. She thinks this ideal-real curve describes the development of outstanding teachers. The third one, which she referred to as the real trajectory, illustrates her experience with teachers she considered average. Her ideal-real representation differs from the ideal one because in real life external and internal factors might influence the intensity and effectiveness of learning. In reality, she perceives that teachers' knowledge starts to fade or diminish as time passes.

4.1.2 Adaptability

The second most salient feature of the interviews was that the learners in the sample take it for granted that their language teachers need to adapt to the changing circumstances. This was mentioned in relation to the language, the workplace, institutional requirements, language exams, new technology, new students, new age groups, new classes, different levels, schools and teaching methods alike. It is quite likely that Tina's "updatedness" also refers to being adaptable and flexible in relation to students' changing interests.

Seven out of the 14 learner participants referred to the need to follow changes the language might undergo: a teacher has to know "the actual state of the language" (Brian) and "the changes in the language, new slang, new expressions, which English is full of" (Steven). As Steven points out, "new expressions are born and then they die. It's useful if a teacher

learns them”. Ann emphasises the need to improve one’s language skills and to keep up with recent coinages: teachers should not ”use the slang of ten years ago”. The language of the Internet is much shorter, “only letters, abbreviations remain” and that, too, needs to be taught and learnt by teachers who started their careers when there was no World Wide Web, says Beth. “Language is a living phenomenon, it is being shaped [...] there are new idioms, new coinages, it is essential for a teacher to know idiomatic expressions,” remarked Gwen. “More and more things are invented, so we have very many new words,” says Evelyn. In his 2006 research article Borg discussed the same issue: “language is constantly changing, it’s difficult to keep up to date” (p. 21). Having collected data through focus group interviews, emails and essays, from various participants including two experienced, mostly non-native groups of teachers, two trainee groups (Hungarian and Slovene) and one group of other subject specialists, he concluded that the need to keep up with language change was one of the distinctive characteristics of language teachers.

Apart from briefly commenting on the need for a teacher to be familiar with the “living language”, Irene mentions the changes a teacher has to live with if she decides to work for another kind of educational institution: “if she has a new job, the teacher will have to be trained in the requirements of the given workplace”. Brian expresses a similar view when he remarks that a teacher has to be familiar with language exams and requirements. The introduction of new technology and the use of interactive boards in her mother’s school were mentioned by Evelyn.

Muriel believes that language teaching only makes sense if it takes it into consideration what learners need. She describes one of the courses she attended. This English language course was organised by the bank where she works and employees were supposed to learn business English but the teacher appeared to be ignorant of many of the fields they worked in.

Researcher: So this was a course that failed.

Muriel: Absolutely, she didn't know simple ... (restarts) like 'safekeeping account', this was totally unknown to her. It would have been an unknown expression for my secondary school teacher, too, because this is specialist vocabulary, but she was here to teach us business English. And I wouldn't have condemned her if she had interviewed us in Hungarian about what problems we had and then she could have got prepared, but ... (Muriel)

Steven even suggests that the teacher should spend the first few lessons "learning about the students and not teaching anything to them at all".

Irene believes that "every class needs something different". The learner turned trainee Evelyn points out that she, too, has to adapt to the group when she teaches Grade 1 right after Grade 8. As she says, "If I go to a beginner group, I am not supposed to use academic English because they will look at me strangely". Maureen, who attends most of her English classes in the evening after work, also emphasises that the teacher needs to be interesting enough, especially if "classes start at 5.30 and finish at 9 o'clock at night".

Apart from learning new vocabulary to meet the needs of their English for special purposes classes, teachers may need to refine their subject knowledge as well. An interesting example is provided by Beth, who appreciated that her teacher could unlearn something she had known earlier:

My English teacher in my secondary grammar school, the one who was a good one, I don't know where she learnt it, maybe at a conference, or just saw this in a dictionary, but there is that expression that "it's raining cats and dogs". And she told us that she thought this was a generally used expression and then it turned out that nobody actually used it in Britain. ... So she told us that she had realised this and that we [the students] should not use it either. Yes. ... (pause) So, we are not to use it as it is a myth.

Irene reports an interesting anecdote from her experience in which the teacher's ability to respond to the changing circumstances is central.

For example I had a teacher, I looked up to her because ... (restarts) we had a problem: she didn't speak English during the lessons, only Hungarian. And when we asked her to do it in English because that's what we are used to [...]. And then she said she would try. She said it would be difficult for her, but she spoke English of course, and she needed one or two weeks and then she got into it. (Irene)

Even Dorothy touches upon some sort of flexibility that she expects the teacher to possess. Although she thinks it is impossible to adapt to a whole group, in her favourite one-on-one teaching situation she expects teachers to “learn new methods if the earlier method does not work with one particular student”. Sylvia, too, when praising her mother, remarks: “She has got everything. She speaks the language at a near native level, understands me, knows me, knows what I need and I can tell her if something is not useful for me, I can tell her to go on. And then she teaches me with different methods.” In addition to the teacher’s native-like command of English and familiarity with the learner’s needs, the availability of different and varied techniques is obviously a must in the eyes of this learner. Additionally, some sort of spontaneity is expected and the ability to extemporise.

4.1.3 The hidden subject matter

An interesting emerging theme from the interviews is the recurring thought that a teacher of English has to have a good knowledge of target language cultures. In addition to an excellent command of English and pedagogical skills, eight out of the 14 learner participants found cultural knowledge worth mentioning. This seems to, on the one hand, dispel the myth that language teachers teach only a skill and, on the other hand, raise some questions as to which culture, whose culture teachers ought to be familiar with in an era when different varieties of English are easily accessible and English is used by more non-natives than natives for international communication.

Beth, Gwen and Britney underline that a good native-like command of English is necessary to become a teacher of the language but that in itself is not sufficient. Pedagogical skills, or the ability to transmit the knowledge of the language, are equally important for most participants. Many of the learner participants point out that the only reason why they themselves could not become teachers of English is the lack of this pedagogical expertise.

Gwen, for instance, said her English was good enough and she would be able to prepare for the classes as well, but she wouldn't know how to inspire her students:

[...] how to stimulate them or how to sense what they know and what they don't, how I can help them in their learning process, for this you need to be a teacher, so [...] this is a profession and it doesn't only depend on the teacher's command of English and all sorts of background information, but how empathic someone is, but more concretely, this is a kind of professional empathy, knowing what link is missing in the chain.

Added to linguistic and pedagogical competences there is the need for some sort of background information, a certain "cultural knowledge", which Beth explains the following way: the teacher has to know" what customs there are in England, what festivals they have, what people do and the necessary vocabulary for that". Britney has a more mature view, with a trainee teacher's perspective:

Culture, the knowledge of culture is also important, I believe if I teach a language, I have to have a good grasp of its culture as well and I have to try and transmit that knowledge as well and then I mean culture is not just everyday life in the United States, but a bit of literature, history, civilisation, so I mean both small c culture and capital C Culture.

For Gwen, too, culture means various things: Anglo-Saxon culture comprising British, American and Australian culture, notions, expressions and idioms used in those cultures, customs, traditions, famous people, be them pop singers or the president, songs, present and past history, geography, or contemporary events. She also thinks spending some time, perhaps doing a one-month course in England, is "worth the investment" since the teacher can learn the latest expressions, "new coinages". Sylvia, too, believes that having spent some time in an English-speaking country is a must for an English language teacher.

Immersion in the target language culture is a recurring theme. When she was asked what sort of in-service training language teachers would need to undergo, Ann replied:

I would make it compulsory... they don't need three months of summer holiday, but, say, when the exam period is over, [they get] one month's training and each language teacher would be sent off to the country where the language which she is teaching is spoken. And some course there to be able to develop themselves. And they would need to be given the opportunity to socialise so that they can absorb something extra every year, something new. From culture, night life, or

When Muriel was asked about the competencies a teacher needs, she emphasises that different groups of learners expect their teacher of English to be equipped with a different language competence. To cite her example, teaching lower primary kids will not require the teacher to speak specialist banking English, whereas teaching an in-company language development course will. In addition, Muriel thinks psychological awareness and being knowledgeable about the target language culture are indispensable for the ELT professional:

Those teachers of mine who had lived in the given country were the ones who were successful. It does matter in terms of language competence as well, and the classes had a better atmosphere, it's different to teach something when you have been a participant of it, so it's difficult to talk about London if you have never been there or if you spent three weeks there and then you can transmit the knowledge by sharing experiences.

Irene, too, emphasised the importance of training courses offered in English speaking countries. Brian's excellent teacher had also spent a substantial amount of time in such an environment and this resulted in more credibility in Brian's interpretation. Tina gave more specific reasons why she thought immersion in the target language culture would enhance the development of the teacher:

Tina: All right, travel has some financial constraints, but that's something very important, it could be really useful. And I find it very important, talking of this, I have forgotten to say that in order to become a language teacher, there are some rare exceptions of course, ... *(restarts)* I can't imagine someone becoming a language teacher without spending some time abroad, ... *(rephrases)* that this could be done with the same efficiency.

Researcher: Why do you think that it's so important?

Tina: They will have some insights into the culture...

Researcher: Because of culture?

Tina: And I believe that this is important. We are not talking about pronunciation itself, but, by the way, we can go back to that point, it gives you confidence in terms of your accent. I also think your reaction time radically drops if you use English with natives. And the knowledge of culture is also important, be it British, be it... *(pause)* American English, British English.

In this excerpt, various aspects of linguistic competence are mentioned: pronunciation, having an accent, fluency, knowledge of the different varieties of English together with some cultural knowledge.

4.1.4 Teacher learning and the components of teacher knowledge

A number of ways in which teachers can develop were cited by the participants. One finding of the study is how underrepresented among these learning through reflection, self-monitoring, or self-evaluation are, but that is not at all surprising as learners cannot have heard about specialist terms such as “reflectivity”. The phenomenon that is perhaps closest to the reflective cycle is learning from experience, or “getting the knack of it,” as Irene put it, through having to do teaching. Motivating oneself was alluded to by one of the participants (Ann): “It’s like if you do something well, you’d like to do it better, or practise it more because you get positive feedback from yourself. If you do something well, you feel motivated to do it even better. It’s a sort of a wheel”. It is interesting, however, that not one single participant mentioned that teachers could learn from their own mistakes or could experiment with new techniques and then draw the conclusions from how they work in the classroom. Doing classroom research, learning from research or learning from reading about research were not cited, either, and not even hinted at. Learners in the sample tended to focus on more tangible, concrete ways of learning, such as learning new words from learners. This probably reflects their concept of learning, which is heavily influenced by the Hungarian education system.

Nevertheless, learning from collaboration with other teachers or learners was alluded to by five of the participants. Both Beth and Irene cited in-class presentations as a means for teachers to learn about unknown fields, “that refers to the content of the presentation of course” (Beth), as well as “new ideas we came up with, a more creative idea that she hadn’t thought of” (Irene). Muriel mentioned the bank’s in-house moderated training sessions every six months as an example that could be followed in schools as well. For these, executives working at the same level are summoned and invited to share their views. A moderator brings up a topic, to which everyone may contribute.

[...] there is a moderator who brings up topics like company culture, how to praise your people, how to scold them, there are issues like this in a teacher-student relationship, as well, and then we talk about it. So, I believe we can learn a lot from each other in some way. We had a subject called “Organization” at university, too, and human relations, we have some knowledge, but we can learn from one another. (Muriel)

Steven reports an incident in which his Italian teacher confused the Italian for kohlrabi with the Italian for cauliflower. He says, “It was kind of funny. He didn’t know which was which and well, I happened to know.” He had previously worked in a restaurant in Rome and fancies Italian cuisine. Replying to a question whether anyone felt uneasy, he adds that he does not believe this should be a problem. He remarks that he had a dentist friend who was at first afraid to invite her colleagues’ opinion on difficult cases but learnt later from her own experience as a patient that consulting colleagues would eventually build trust in her patients.

Dorothy felt she knew more of the English vocabulary related to her medical problems than her private tutor. A university student gave her private lessons, but it was the teacher who in the course of the one-to-one sessions took notes because Dorothy had earlier looked up everything about her medical condition on the Internet. The other area where she was more competent than either her tutor or her own mother, a teacher of English, was the colloquial language used in television series.

I watch these in English and then there are ... *(pause)* I watch a lot of medical series as well. And then there were these idioms that ... *(restarts)* slang expressions, and neither her, nor my mother knew the expression, they did not believe me that it existed up until the point when they, too, heard it in a film. (Dorothy)

Tina thinks that it is essential for teachers who want to be successful to involve their students in the learning process. Involving the students will have the result that the lesson might take unanticipated turns, which might create learning opportunities for the teacher herself. In one of Tina’s anecdotes, both teacher and learner underwent an enjoyable learning experience: “You can learn from anything, really, they [teachers] can learn from their students, I think”.

We had homework like... We were asked to look up 20 illnesses. And the English teacher had such an impact on me that I looked up about a hundred illnesses by using printed dictionaries and seating my Mum and Dad in front of me and asking them what other illnesses there were... You have to admit that you can involve students and you can learn from them. (Tina)

Learning from the students was not only mentioned as a possible way of developing their knowledge. Irene, for instance, believes it would be odd if the students could teach the teacher something new in grammar. “We have never taught anything new in grammar to our teacher that would be inappropriate,” she says. The definable boundaries of grammar, it appears, make it an indisputable domain of the teacher in learners’ eyes. Tina, too, finds it hard to imagine that a teacher needs to improve her grammatical competence after graduating. Hence, grammatical competence appears to be similar to the factual knowledge of a geography or history teacher.

In the views of the experienced learners of English in the sample, teachers need to be autonomous learners themselves. They need to “read a lot of foreign language texts,” as Brian put it or get immersed in the culture of the target language (Irene, Muriel, Tina and Ann). Learning by teaching was a way of development not mentioned by other participants, but Maureen strongly believes if someone teaches a language, she will definitely develop in that language. It is common, in the author’s experience as well, for language teachers to opt for higher level students or courses in order to motivate themselves to better their foreign language competence.

An analysis of what components of teacher knowledge experienced language learners find the most important reveals that the most frequently mentioned component is the teacher’s language competence. Within language competence, socio-linguistic competence, especially the knowledge of recent slang, was mentioned by several participants. A wide knowledge of the target language culture or cultures was considered useful by more than half of the participants while acceptable pronunciation was of great importance to one respondent only.

Other components that were mentioned were the following: the ability to change, pedagogical skills, the ability to explain language phenomena, and the ability to create opportunities for communication.

Even though being equipped with a wide vocabulary in English was often referred to by participants, not knowing something, for example the English equivalent for a rare word, was considered to be an inconvenient situation only by Ann. As she says, “The teacher should be able to speak the language at such a high level and should have such a wide range of vocabulary that students cannot surprise her”. She also adds that teachers need to be carefully selected for a given group by the organisation:

I had teachers with whom it wasn't inconvenient at all because they were such good teachers. We are all human beings and there is no-one who knows everything. But I had an English teacher. I found it quite irritating that she didn't know something because I felt that she should not have been teaching the group I was in. She didn't have the necessary knowledge. (Ann)

Many other participants expressed the view that it was understandable if their teacher did not know something. An excerpt from the interview with Tina clearly illustrates this:

Tina: If these are words that are extremities, I have never thought of that as something negative. Provided the teacher says ‘I am sorry’ and looks it up....

Researcher: That's important...

Tina: Yes, looks it up and brings it to the next class. I don't think an English teacher is a living dictionary and I don't expect them to know the answer to my most extreme questions.

According to Tina, language teachers who do not know rare words or expressions will not lose their credibility as long as they attempt to compensate for their lack of knowledge. Admitting not knowing something and making it clear that a language teacher is a learner of the target language, too, will not only help the teacher save face but it will also present a role-model for the learners.

Since the interview protocol included a question on teachers' not knowing something, other learners also commented on this issue. Many described rare examples

when the teacher had no knowledge of specialist vocabulary but accepted that it was impossible to be familiar with the terminology of all professions. The examples of Dorothy teaching her teacher specialist medical vocabulary about her knee problem or of Steven being more familiar with the names of vegetables than his teacher were already mentioned at the beginning of this chapter. Learners seem to tolerate it if teachers cannot off the top of their head come up with the equivalent of a word like “dislocated hip” (Erin’s example), or “triticale” (Muriel’s example, although in a slightly different context) but if this happens repeatedly, regularly or with “basic level things” (Dorothy), the teacher’s credibility will be lost, as was pointed out by Erin, Britney or Dorothy. Dorothy is actually quite impatient with her teacher, and she finds it more convenient to look unknown words up on her mobile than wait for the teacher to look it up for next time.

A suitable metaphor to describe the knowledge, or lack of knowledge, of teachers was offered by Tina, the business school graduate:

The ideal teacher... There is a very good saying about this, by I don’t know whom. Imagine a sandy beach, where there are a lot of small pebbles and one big stone. The big stone, or stone itself, symbolises knowledge, while the sand symbolises ignorance. The many small pebbles are students. The big stone is the teacher. Large knowledge belongs to him, but there is more ignorance around the larger stone. Which is just a nice metaphor, but I believe it is absolutely true.

4.2 Teachers’ perspectives through interviews and the questionnaire

In the section below, an attempt will be made to analyse the teacher interviews and the teacher responses collected in the online questionnaire study. The findings will be illustrated with quotations taken from the exploratory interviews. The statistical analysis of the responses from the quantitative strand of the study will be presented in the following order. First, the results of the reliability test will be included alongside an overview of the mean scores for both sections of the questionnaire. Next, the most and least important knowledge domains, as well as the most and least important sources of learning, will be presented. To

provide more details, an analysis of each statement of the questionnaire will follow. When relevant, the opinions of sub-groups will also be presented. Finally, the results of further statistical analyses will be presented: intercorrelations and the results of cluster and factor analysis.

4.2.1 Reliability

Before embarking on a statistical analysis of the data collected, the reliability of the questionnaire was examined. As the 30-item questionnaire may be considered short, it was important to establish if the items were reliable. The overall reliability was calculated using SPSS 13.0, and the questionnaire was found acceptably reliable. This provides evidence that the questionnaire would yield similar data if administered at a different time or to a similar group of teacher respondents (See Table 9).

Table 9 Reliability statistics 1

Cronbach's Alpha	N of Items
,796	30

The split half reliability analysis was also conducted and the result was the following (Table 10):

Table 10 Reliability statistics 2

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,677
		N of Items	15(a)
	Part 2	Value	,729
		N of Items	15(b)
	Total N of Items		30
Correlation Between Forms			,480
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,648
	Unequal Length		,648
Guttman Split-Half Coefficient			,639

a The items are: Command of E, Comm of MT+, About the L, How to, School, Transmission, Edu System+, Communication, Adaptability, Explaining, Motivating, Know the ss+, Work with students, Work with colleagues+, Learn from colleagues.

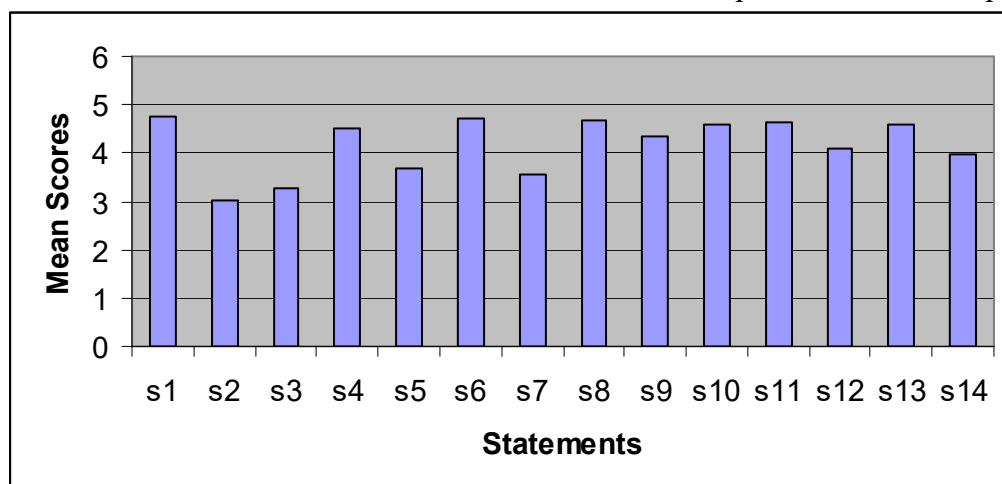
b The items are: Feedback, Visits+, Ghosts, Mentor+, S Relationship, Reflection 1, Reflection 2, Meth Conf+, Prof journals+, Resource books, Teacher's books+, Learn vocab from S+, New knowledge through S, Own teaching, Research+.

Cronbach's Alpha figures for each part were above the critical 0.6 level. Even though for Part 1 the figure is in the marginally reliable category, the figure for Part 2 is still in the acceptably reliable category (Cohen et al, 2007, p. 506.). Thus, we can conclude that the instrument is a reliable tool.

4.2.2 An overview

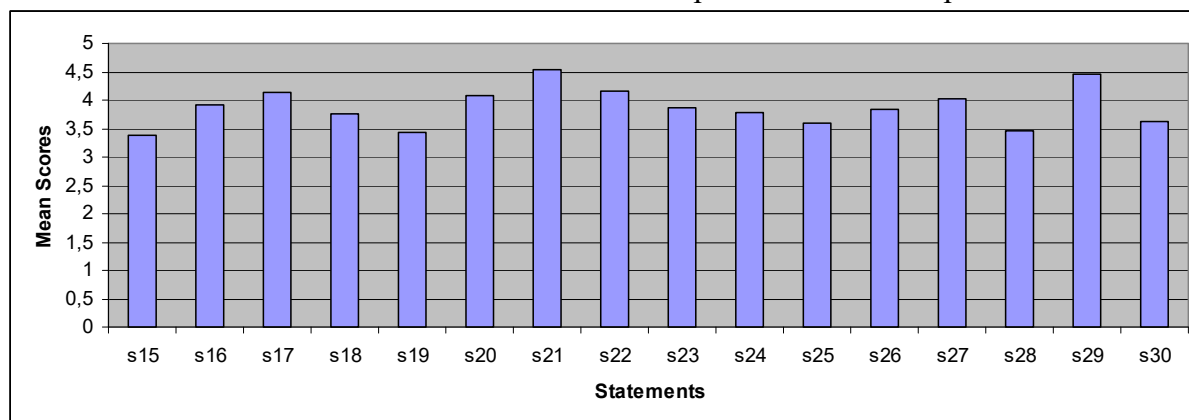
In this section a brief review of the results of the two different sections of the questionnaire will follow: the evaluations of the statements concerning the different knowledge domains a teacher of English has to be familiar with, on the one hand, and those concerning the different sources their knowledge might come from, on the other. Each statement in the final online questionnaire achieved a mean score that represented its importance in the eyes of the respondents. To provide a brief overview, these mean scores are presented in the tables below. Since means are not informative enough, and might even be misleading, medians and modes were also calculated, which will be presented later. The scores of the negative statements were reversed, and figures were calculated that way. The mean scores of the sample for the first 14 statements can be seen in Table 11. The statements can be seen in Appendix C and more detailed statistics can be found in Appendix E.

Table 11 Mean scores for statements 1-14 on domains of professional development



Likert-type questionnaires are often criticised for not being a reliable research tool since respondents often supply the expected or superficial answers instead of their true beliefs. Out of the 105 paired samples t-tests, however, 96 showed that the differences between the mean scores were significant indeed ($p < .0001$) and it was only when comparing means in nine instances that the differences in means were not significant. For example, the paired samples t-test shows that there is no significant difference between the way respondents rated the top two knowledge domains, the importance of having a good command of English and the ability to transmit knowledge ($t_{(249)} = 1.525$; $p = .129$), but the difference between the importance they attributed to the teacher's command of English and the ability to explain (first and fifth in respondents' ranking) proved to be significant ($t_{(249)} = 3.4$; $p = .001$). Even so, the findings need to be interpreted with the Hawthorne effect borne in mind. I am also aware that the statements might be interpreted differently by different individuals and that the statements are quite general and inevitably prevent an in-depth exploration.

Table 12 Mean scores for statements 15-30 on sources of professional development



A summary of the mean scores for the statements regarding the sources of PD can be seen in Table 12.

4.2.3 Knowledge domains

As regards the domains of knowledge and skills that a teacher needs, the respondents of the questionnaire study rated the teacher's command of English the highest. Teachers

believe that without the thorough knowledge of English, the teacher of the language loses her credibility. It was the ability to transmit knowledge that achieved the second highest score. This seems to show a transmissive view of teaching (Widdowson, 1997), considered outdated by many coursebook authors and methodology experts. However, one might argue that the ability to transmit knowledge in itself is a complex teaching skill, including such sub-skills as the ability to inspire (referred to as the ability to motivate and rated as fourth most important in this survey), the ability to communicate (rated as third most important in this survey), or the ability to explain the material well (fifth most important in this survey).

Table 13 Top five domains of knowledge

Q No.	Domain	Mean Score
1	Command of English	4,76
6	Ability to transmit knowledge	4,7
8	Communication skills	4,68
11	Ability to motivate	4,62
10	Ability to explain	4,6

Let me illustrate the complex nature of English language teaching competence by quoting a novice teacher from one of the interviews:

It is a fact that the teacher has to have a good command of English. She ... *(pause)* she has to be able to transmit her knowledge well, to explain certain things ... *(pause)* in a sensible way. And she has to be interesting ... *(pause)*. However well you speak English, if children are asleep, it's useless. So, she has to find ways to keep the children continually interested. (Participant 4)

Furthermore, an examination of sub-groups was carried out. In terms of the importance that respondents attributed to the knowledge of English, the ability to transmit knowledge, communication skills, the ability to motivate and the ability to explain, no difference was detected between male ($n = 29$) and female ($n = 219$) respondents. Similarly, the independent samples t-test showed that there was no significant difference between the importance respondents from Budapest and respondents from the countryside attributed to the top five teaching domains.

However, an Anova test clearly showed that the educational background of the respondents had an effect on how much importance they attributed to teachers' command of English ($p_{(coE)} < .003$) and communication skills ($p_{(com)} = .014$). ($F_{(5, 245)} = 3.659$ for command of English and $F_{(5, 245)} = 2.910$ for communication skills.) More specifically, respondents with a Master's degree attributed greater importance to the teacher's command of English than respondents with a Bachelor's degree. The mean difference was .278 with $p = .027$.

No significant differences were found in terms of the effect of major teaching environment (primary, secondary or higher education) or the mother tongue of the teacher on the top five knowledge domains. Many respondents, however, had varied experience, having taught at all three levels at some point during their career, so there were no distinct groups in the sample. The lack of significant differences between sub-groups with different mother tongues may be explained by the fact that there were very few non-Hungarian speakers in the sample.

Table14 Bottom five domains of knowledge

Q No.	Domain	Mean Score
14	Ability to work with colleagues	3,96
5	Knowledge of school	3,69
7	Knowledge of education system	3,54
3	Knowledge about language	3,26
2	Knowledge of Ss' mother tongue	3,03

In terms of the least important domains of teacher knowledge in the questionnaire study (See Table14), it must be emphasised that all the domains included in the questionnaire were cited as very important by the participants of the first round of the interview study. The obvious conclusion, therefore, is that their relative lack of importance is only valid in contrast with the other domains. The respondents of the questionnaire study, nevertheless, found the knowledge of the students' mother tongue the least important out of those supplied on the questionnaire. This view is in line with the principles of experiential learning, which advocates learning by doing and language learning by exposing the learners to the target

language as much as possible and by creating an English speaking environment within the classroom. But the finding might also reflect teachers' and students' view that the mother tongue is not at all necessary for learning a foreign language, a view which was advocated for a long time by the Anglo-Saxon dominated world of English language teaching. For native speakers of English who do not speak any foreign languages, the only acceptable ideology is certainly the ideology of native-speakerism: the deep-rooted belief that the ideal speaker is the native speaker and the ideal methodology comes from the native speaker teacher (Holliday, 2005). Moreover, native-speakerism has had a worldwide impact, permeating the profession. "Native speaker superiority has been constructed as part of a grand plan for English superiority all along" (Holliday, 2009), which means that even non-native speaker teachers in the periphery have been affected by the literature and resources provided by the West or the Centre.

The fact that one of the least important domains of knowledge is the ability to work with colleagues suggests that there is little cooperation going on in schools and that teaching is a solitary business. A study in which both trainees and practising teachers were interviewed (Harfitt & Tavares, 2004) also found that practising teachers had made very few references to learning or getting support from their colleagues in a Hong Kong setting (Fig. 3. p. 359.). There may be several reasons for the lack of cooperation, including socioeconomic ones, but the detrimental effects the lack of collegial support could have on teaching and learning are obvious. Hobson et al. (2005) found that relationships play a key role in the formation of teachers and one of the findings of the teacher interviews herein was that participants learnt the most from the people around them. Among these, colleagues, senior and junior, mentors, as well as students were listed. Teachers who do not find it important to be able to work well with their colleagues are therefore not likely to be in the position to learn from their peers either.

The fact that respondents did not attribute much importance to the knowledge of the educational system and the school itself reinforced the experience of the researcher: teachers of English in Hungary are often considered, and in fact consider themselves, to be a special group, a closed circle, within the staff, be it in a primary, secondary or higher education institution. Similarly, the rest of the staff view English teachers differently. Reasons for this might include the fact that teachers of English have undergone different methodology education or have different career opportunities by virtue of English being the most frequently learnt language in all forms of education and the most frequently used language in all walks of life. Teachers of English often behave as outsiders as well, who believe that the task of dealing with topical class problems, organizational matters and school issues is to be done exclusively by the form teacher responsible for the class. It is a revealing fact that hardly any teachers of English in primary or secondary settings become form teachers themselves, leaving this task to teachers of such core subjects as Hungarian language and literature, history, or mathematics. This might as well be attributable to the fact that language teachers usually teach half of a class, although this organisational difficulty could be overcome and is, in fact, often overcome when mathematics teachers, who teach split classes as well, become form teachers.

As regards the bottom five domains of knowledge, an examination of sub-groups showed that there were no significant differences between the responses of respondents from Budapest and those from the countryside, or between the responses of male or female teacher respondents. Similarly, no significant differences could be detected in terms of the effect of the age group on the importance respondents attached to the different knowledge domains ($p > .05$).

The analysis of variance carried out in order to find out if the respondents' educational background had an effect on the extent to which they found the bottom five domains of knowledge important showed that it had virtually none.

On the other hand, an analysis of variance showed that the respondents' major teaching environment (primary, secondary or higher education) had a significant effect on the importance they attached to teachers' knowledge about the language $p_{(kaL)} = .020$. A post hoc Sheffe test confirmed that there was a significant difference between the way respondents with primary and higher education experience, respectively, viewed the importance of knowledge about the language: $F_{(2,223)} = 3.959$ where $p = .020$. The mean for this statement for respondents with primary experience was 2.98 while the mean for respondents with experience in higher education was 3.42. The post hoc Sheffe test showed that the difference was significant at the .03 level.

No significant differences were found in terms of the effect of the teacher's mother tongue on the importance attached to the bottom five teacher domains, but there were too few non-Hungarian speakers in the sample to be able to draw conclusions from the data.

4.2.4 Sources of professional development

In the following section, research results concerning the five most and the five least characteristic sources of professional development will be discussed.

In terms of the sources of their learning, respondents regarded their own practice and their own reflective practices as the most typical PD sources, and they considered learning from their colleagues to be the least characteristic form of learning.

Reflective practices, the teachers' own experience, class visits and the relationship with the students were rated as the most characteristic sources of PD (See Table 15.)

Table 15 Top five sources of PD

Q No.	Source	Mean Score
21	Reflection (If an idea works...)	4,54

29	T's own experience	4,45
22	Reflection (If an idea doesn't work...)	4,16
17	Visiting classes	4,14
20	Relationship with Ss	4,07

The importance of experiential learning originally surfaced from the interview studies and was markedly reinforced by the statement score it received in the questionnaire study. As an experienced participant of the interview study put it: "I have learnt the most at my own cost" (P3).

A remark that perhaps best summarises the most important sources of development a novice teacher experienced during her years of teacher training is the following: "We had theory, we had practice, observation, I learnt from others, I learnt from my own mistakes. So, we looked at teaching from a lot of different angles." (P5)

Reflective learning, advocated by Schön (1986) and defined by Moon as a "purposeful framing and reframing of material in internal experience with the intention of learning" (2004, p. 99.), was mentioned literally by only one participant in the interview study. It was, however, frequently referred to, as in the above quotation from the interview with Participant 3. Moon's view that reflective learning does not necessarily include an input of new material (Moon, 2004) is reiterated by one of the experienced interview participants (P1): "All my books are full of notes to myself, you know, 'do this next time', or 'didn't work, so try something else next time', so I always sort of had that attitude". Both statements referring to reflection in the questionnaire, Statements 21 and 22, received very high ratings, the score for Reflection 1 (If an idea works...) is 4.54 whereas the score for Reflection 2 (If an idea doesn't work...) is 4.16.

In the in-depth interviews, class visits and the relationship with students were also rated as important sources of PD for EL teachers; as one teacher remarked, "You will pick up a lot more if you visit a colleague's lesson than at a conference" (P2). It is interesting, however, that learning from colleagues or mentors was given a significantly lower score in

the online questionnaire (see Table 16), although observing colleagues and learning from them are activities that nicely complement each other.

The respondents of the online questionnaire believed that the least characteristic forms of learning for them were cooperative forms of learning including their colleagues, mentors and students, and external sources of learning such as the findings of research and the teachings of resource books.

Table 16 Bottom five sources of PD

Q No.	Source	Mean Score
30	Research	3,63
25	Resource Books	3,59
28	New knowledge through Ss	3,45
19	Learning from mentors	3,44
15	Learning from colleagues	3,38

The list including the least characteristic sources of PD for English teachers is quite surprising (see details in Table 16 above). Even though they may be instrumental in shaping a trainee teacher's development, mentors and colleagues received the lowest score, 3.44 and 3.38. One explanation for this phenomenon could be the solitary nature of teaching inherent in Hungarian culture. Teachers are hardly ever expected to collaborate or work in a team, their main task being to supervise their students' learning. The relatively low importance attributed to the influence of mentors may be the fact that few trainees in Hungary are exposed to a long practicum whereas, for example, in Germany the minimum for teachers is around 200 contact hours (Bikics, 2002, p. 139). Both systems, however, definitely set higher requirements for prospective teachers than some teacher training institutions in other regions of the world. It is possible, for instance, to get a degree in teaching English in eight months in Singapore (Medgyes, 2011, p. 152) or a CELTA qualification right after a four-week full time course with six hours of teaching at two levels (CELTA Brochure, p.4). In Hungary, Deschmanné Pálos writes that the teaching practice at a provincial university lasts merely eight weeks (2002, p. 598). Since the average age of the respondents in the online questionnaire study was

around 40, it is the earlier educational programmes they had attended. The number of contact hours a trainee was exposed to in traditional forms of teacher education with a heavy philological emphasis was especially low: as few as 15 contact hours of actual teaching alongside 25 class observations of the school based mentor's groups used to be sufficient in the traditional model before the political changes of 1989 (Bikics, 2002, p. 136). According to other sources, the length of the practicum varied from two months to a complete school year (Poór & Rádai, 1999) depending on the programme that a trainee attended. A more cooperative model of teaching practice was the scheme at a university in a provincial town around the millennium, in which both a university based and a school-based mentor would be closely involved in the supervision or support of the practicum with a higher number of class visits (30), a higher number of lesson discussions (30), class visits to peers' classes (30), but still 15 actual contact hours of teaching pupils (Bikics, 2002, p. 137). In Budapest, in an innovative programme which was launched in 1990, teacher trainees were responsible for a group for an entire school-year (Malderez & Bodóczy, 1999; Medgyes & Malderez, 1996), which included over a hundred contact hours. Although the programme was set up at a time when there was an acute shortage of foreign language teachers, the unorthodox length and the supportive nature of the programme could have contributed to many more of the graduates actually becoming teachers than in other programmes (Poór & Rádai, 1999). However, in most institutions, teaching practice nowadays lasts three to six weeks, or a maximum of five months, giving a trainee not more than a dozen lessons' exposure to real students in a school and few cooperation opportunities with a mentor over a shorter period than an academic term.

Thus, this relatively short teaching practice may not be sufficient for the school-based mentor to substantially influence a trainee's thinking about teaching. Moreover, some of the more experienced respondents might have already forgotten the extent to which and the ways in which their mentor used to support them. It is very interesting, however, that participants of

the interviews attributed great importance to both their official and unofficial mentors and colleagues. Furthermore, in a provincial English teacher education programme Bankó (2006) revealed that 50 trainee-cum-teachers, when evaluating their programme retrospectively, would have welcomed a longer teaching practice than the 5-month practicum they had; some thought it would have been even better for them to be exposed to different age-groups and several different mentors. That being said, other trainees at another provincial university were mostly satisfied with both the length of the teaching practice, especially prospective German teachers (71%), and the post-lesson discussions (49%) (Bikics, 2002, pp.137-138).

In line with findings of the Hobson study (2005), the interview study showed that people, such as colleagues, mentors, and even students, were a very important source of knowledge. Nevertheless, the results of the questionnaire study, the relatively low scores given to both colleagues and mentors, seem to cast doubt on that finding. The difference between the results of the studies might stem from the fact that the two samples were of a different nature: the 12 interviewees were specifically selected either because they were respected and experienced members of the community or, being inexperienced, enthusiastic about their profession. On average, interviewees probably had a more positive attitude to teaching English than respondents of the questionnaire study, who were essentially self-selected and therefore had more varied attitudes to their profession.

If we compare the findings of this study with one that does not wish to separate the questions of what skills teachers improved in and how they achieved it (Harfitt & Tavares, 2004), we will find that trainees attributed a lot of importance in their development to autonomous activities such as designing their own materials and tasks, while they did not make so many references to and did not rank mentor support as high as these solitary activities. In-service respondents of the same study attributed their growth to improving their sensitivity and self-awareness in class and university tutor support. It must be borne in mind,

nonetheless, that the in-service participants were participants of an ongoing teacher development programme while in this study they were not. In full awareness of the fact, however, that the majority of the respondents of this study (63.3 %) were between the age of 30 and 49, and that they had also attended an average of three teaching related training courses, and half of the sample had attended one to nine courses in their lives, we can assume with confidence that they had, prior to the completion of the questionnaire, experienced various forms of learning and are thus in a position to evaluate them, the courses and their tutors in relation to their own development.

The fact that the respondents of the questionnaire study did not find research an important source of PD reflects the recurrent clashes between theory, research and practice. However valuable and relevant research findings might be, teachers eventually do not benefit from them, either because they do not have access to them, or the energy or time to read about them, or as one interview participant put it: “The other thing is journals, I mean we get them, these journals, but I wonder how many people actually read them” (P1).

A closer analysis revealed that there was a significant difference between the ratings of male and female respondents as regards the statement on research ($p_{(res)} = .019$). The one-way Anova and the post hoc Scheffe analysis showed that respondents' gender had an effect on the extent to which research was characteristic source of their PD: $F_{(28,218)} = 4.007$, $p_{(res)} = .019$ for learning from research. An Anova test was used since some of the respondents did not reveal their gender, thus constituting a third group. Female respondents believed they had learnt more from research than their male colleagues since female respondents' mean was 0,465 higher than that of males. The subsequent independent t-test confirmed that indeed there was a significant difference between female and male respondents' attitudes to learning from research. The 28 male respondents' mean was 3.21 while that of the 218 female respondents was 3.68. The variance between the groups is statistically not significant, $t_{(246)} = -$

2.755, $p = .006$, which confirms that there is a significant difference between the importance male and female respondents attributed to learning from research. One reason for this might be that women are regarded as more compliant and the Hawthorne effect, that is their awareness of expectations, influenced their responses. Another reason may be that the number of men in the profession is lower than that of women, and therefore their opinions are listened to to a greater extent. If male respondents' views are given more attention in schools, they might feel encouraged to give more honest responses in a survey. Providing the above reasons do not explain the phenomenon, evidence was found that women do perceive learning from research articles to be more useful than men.

Resource books were viewed differently by respondents with different major teaching experience: $p = .023$. Respondents with mostly primary teaching experience behind them rated resource books as significantly more important sources of learning than respondents with higher education teaching experience behind them. The mean for primary teachers was 3.75 (whereas for secondary teachers it was 3.63), while the mean for teachers with mostly higher education background was 3.32 with $F_{(2,223)} = 3.831$, $p = .023$. The difference was significant between respondents with chiefly primary teaching background and those with mainly higher education background (mean difference 0.427).

An examination of the next statement, which received the third lowest rating, about acquiring new knowledge through the students, will show that almost half of the respondents chose the middle option, i.e. they thought this was only partly true of them. After examining the frequency table concerning the statement about acquiring new knowledge through the students (see Table 17 below), it is clear that even though the modal score and the median are both 3, less than 12% of the respondents thought acquiring new knowledge through the students was a way of learning uncharacteristic of them. On the other hand, 43 % believed it was a way of learning that characterised them.

Therefore, it is only in comparison with more characteristic sources that the relative lower importance of these bottom five sources of learning surfaces in the study.

Table 17 Statement statistics: the acquisition of new knowledge through students

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,8	,8	,8
	2	27	10,8	10,8	11,6
	3	113	45,0	45,2	56,8
	4	75	29,9	30,0	86,8
	5	33	13,1	13,2	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

It is worth noting that, similarly to the findings about learning new vocabulary from students presented in Table 44, the respondents from Budapest rated this statement differently from their colleagues in the countryside. The Budapest respondents ($n = 96$) rated the statement on acquiring new knowledge through their students higher ($M = 3.73$) than their colleagues from the countryside ($n = 149$; $M = 3.26$). The independent t-test confirmed that the difference was significant indeed: $t_{(245)} = 4.266$, $p < .001$. Explanations for this result might include that there is a more traditional, more transmissive way of looking at teaching in the countryside on the part of teachers, parents and students, or students in the capital may have easier access to knowledge as a result of better infrastructure.

One interesting finding of the questionnaire study is that the teacher respondents in the sample believe that their previous teachers have had a larger influence on their teaching than their colleagues or mentors. The statement score for being under the influence of earlier teachers, or “ghosts” was 3.75 while the others were 3.44 and 3.38 respectively, so the difference is not large but still significant ($p < .0001$). It has to be acknowledged, however, that the standard deviation (SD) for the mean score of the statement on mentors was the highest: 1.09 while all the other statements had lower SD figures. This appears to suggest that the individual responses were farther away from the mean than in the case of other statements,

i.e. opinions probably vary greatly depending on the given relationship, school and setup. On the other hand, many of the interview participants cited their form teachers, mentors as role models. Previous teachers seen as counter-models also occurred, as one participant remarked: “There was a time in my life when I said, yes, I’d like to become a teacher so as not to become a teacher like my form teacher” (P2). Previous teachers were rated as a relatively unimportant source of knowledge in the questionnaire study, tenth out of 16, but were still considered to be more important than mentors or colleagues. This seems to reinforce the observation that other researchers have made (E.g Borg, 2003; Kagan, 1992, Lortie, 1975, Pajares, 1992) that teachers’ beliefs developed during their apprenticeship of observation are static and resistant to change. As Borg (2003) points out, it is the restructuring and relabeling of constructs that might be happening during the development of a teacher. It is therefore not encouraging to see that practicing teachers find the impact of their former teachers relatively more important than that of mentors and colleagues. The professional context, or network, within a school or across schools, which would allow beginner and practising teachers to learn from their mentors and later their colleagues, could in fact prevent teacher attrition or fatigue. The question one immediately asks oneself is why such a valuable source of learning is not considered to be significant. Or, the low ranking may as well indicate that teachers do not receive sufficient professional support and would need more. At a more abstract level, the question arises whether and why for many respondents assimilation of new input into old beliefs might be a much more frequent experience than accommodation, i.e. reorganising previously acquired knowledge or held beliefs. Nevertheless, with reflection-related statements topping the list, one has to be careful about drawing conclusions prematurely.

4.2.5 Statement evaluations

This section provides detailed information as to how each statement in the questionnaire was evaluated by respondents. The evaluations will be presented in the order

the statements appeared in the questionnaire. First, responses regarding the different domains of teacher knowledge and their importance will be presented.

As regards the importance of a good command of English, 80 % of respondents strongly agreed (coded as 5 in Table 18 below) that an EFL teacher needed it.

Table 18 Statement statistics: the importance of the command of English

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,8	,8	,8
	2	1	,4	,4	1,2
	3	1	,4	,4	1,6
	4	46	18,3	18,3	19,9
	5	201	80,1	80,1	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

In comparison with this, knowledge of the students' mother tongue was rated slightly differently, with the majority of respondents (52 %) only partly agreeing (coded as 3 in Table 19 below). The modes, too, differ considerably; out of all respondents the largest number of respondents strongly agreed with the statement on English while the largest number of respondents only partly agreed with the statement on the mother tongue (See Modal scores in Appendix E).

Table 19 Statement statistics: the importance of the command of mother tongue

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	4,8	4,8	4,8
	2	43	17,1	17,1	21,9
	3	130	51,8	51,8	73,7
	4	56	22,3	22,3	96,0
	5	10	4,0	4,0	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

An Anova test indicated that there might be significantly different responses coming from different age groups in terms of this statement ($p = .019$), but neither the Scheffe, nor the Bonferroni test detected significant differences. It was only the LSD test that revealed significant differences, more precisely a difference between the way 20-29-year-old respondents rated the importance of knowing the students' mother tongue and the way 30-59-

year-old respondents rated it. 20-29-year-olds' mean was 3.39, while the means for older age groups (30-39, 40-49, 50-59) were 2.96, 3.01, 2.98 respectively.

Table 20 Statement statistics: the importance of knowledge about the language

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,2	1,2	1,2
	2	42	16,7	16,7	17,9
	3	107	42,6	42,6	60,6
	4	82	32,7	32,7	93,2
	5	17	6,8	6,8	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

The importance of the knowledge about the language was not rated high, the majority (43 %) of the respondents only partly agreed with the statement. The modal score for the statement was, similarly to the previous statement on the knowledge of the mother tongue, 3. Similarly to responses to the previous two statements, responses were somewhat skewed with more respondents agreeing than disagreeing with the statement (See Table 20).

The next statement, “An EFL teacher needs to know how to teach different aspects of the language” was rated higher than the importance of knowledge about the language, almost as high as the statement on the command of English an EFL teacher needs (See Table 21). Out of 250 respondents, 155, i.e. 62 %, strongly agreed with the statement, 31 % agreed and only 2 respondents strongly disagreed.

Table 21 Statement statistics: knowing how to teach different aspects of the language

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,8	,8	,8
	2	2	,8	,8	1,6
	3	14	5,6	5,6	7,2
	4	77	30,7	30,8	38,0
	5	155	61,8	62,0	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

However, there was a significant difference in the way this statement was evaluated by Budapest respondents versus respondents from the countryside ($p = .0001$). The 97

respondents from Budapest found this knowledge domain significantly more important ($M = 4.7$) than the 148 respondents from the countryside (4.39). The variance between the groups is significant ($p < .0001$), the t value for equal variances not assumed is $t_{(243)} = 3.697$ with $p < .0001$.

The modal score for the following domain, knowledge of the school, was 4, which indicated agreement. 43 % of the respondents agreed, 17 % strongly agreed while 31 % partly agreed with the statement as shown in Table 22 below.

Table 22 Statement statistics: the importance of knowing the school

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,2	1,2	1,2
	2	15	6,0	6,1	7,3
	3	78	31,1	31,6	38,9
	4	109	43,4	44,1	83,0
	5	42	16,7	17,0	100,0
	Total	247	98,4	100,0	
Missing	0	4	1,6		
Total		251	100,0		

An Anova test indicated that there might be significantly different responses coming from different age groups in terms of the statement about knowing the school environment ($p = .042$) but neither the Scheffe, nor the Bonferroni test detected significant differences. It was only the LSD test that showed significant differences, more precisely a difference between the way 30 to 39-year-old and 50 to 59-year-old respondents rated the importance of knowing the school and the way 40 to 49-year-old respondents rated it. 30 to 39-year-olds' mean was 3.83, 50 to 59-year-olds' mean was 3.93 while the mean for 40-49 year-old respondents was lower: 3.47.

The importance of the ability to transmit knowledge was rated high by many respondents: 75 % of them strongly agreed with the statement, a further 24 % partly agreed or agreed, while only one respondent disagreed (0.4 %) (See Table 23).

Table 23 Statement statistics: the importance of the ability to transmit knowledge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	3	11	4,4	4,4	4,8
	4	49	19,5	19,7	24,5
	5	188	74,9	75,5	100,0
	Total	249	99,2	100,0	
Missing	0	2	,8		
Total		251	100,0		

An Anova test indicated that there could be significantly different responses coming from different age groups in terms of this statement ($p = .047$) but neither the Scheffe, nor the Bonferroni test identified such significant differences. It was only the LSD test that revealed significant differences: a difference between the way 60 to 69-year-old respondents rated the importance of the ability to transmit knowledge and the way 20 to 59-year-old respondents rated it. 60 to 69-year-olds' mean was 4.00, while the means for younger age groups (20-29, 30-39, 40-49, 50-59) were 4.78, 4.75, 4.62 and 4.73, respectively. Since the transmissive way of looking at teaching is considered to be traditional, it is somewhat surprising that 60 to 69-year-olds appeared to be in favour of the transmissive or traditional approach to a lesser extent than their younger colleagues.

The knowledge of the education system was not considered to be vital, but many thought it was important. Over 50 % disagreed with the statement "Knowing the education system is not necessary for an EFL teacher." (The statement responses were recoded as this had been a negative statement in the original questionnaire. Table 24 below includes reversed scores.)

Table 24 Statement statistics: the importance of knowing the education system

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1,6	1,6	1,6
	2	28	11,2	11,2	12,7
	3	66	26,3	26,3	39,0
	4	134	53,4	53,4	92,4
	5	19	7,6	7,6	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

However, there was a significant difference in the way this statement was evaluated by male and female respondents ($p = .007$). The 29 male respondents found this knowledge domain significantly less important ($M = 3.14$) than the 219 females ($M = 3.59$). The variance between the groups is not significant ($p = .276$), the t value for equal variances assumed is $t_{(246)} = -2.74, p = 0,007$.

On the other hand, communication skills were thought to be vitally important: all responses ranged from partly agree to strongly agree (100 %) with over 70 % strongly agreeing that they were indispensable for EFL teachers. The ‘Strongly disagree’ and the ‘Disagree’ options were not chosen by respondents at all, thus they are not included in Table 25.

Table 25 Statement statistics: the importance of communication skills

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	6	2,4	2,4	2,4
	4	68	27,1	27,1	29,5
	5	177	70,5	70,5	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

Nonetheless, there was a significant difference in the way the importance of communication skills was evaluated by male respondents and female respondents ($p = .001$). The 29 male respondents believed this knowledge domain was significantly less important ($M = 4.38$) than the 219 female respondents did (4.73). The variance between the groups is not significant ($p = .053$), the t value for equal variances assumed is $t_{(246)} = -3.484, p = .001$.

Being adaptable was also ranked highly important by many respondents; only two respondents disagreed or strongly disagreed with the statement that “An EFL teacher needs to adapt to the learning objectives of the group”. The rest of the sample (98 %) partly agreed, agreed or strongly agreed with the statement as shown in Table 26.

Table 26 Statement statistics: the importance of adaptability

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	2	1	,4	,4	,8
	3	29	11,6	11,6	12,4
	4	101	40,2	40,6	53,0
	5	117	46,6	47,0	100,0
	Total	249	99,2	100,0	
Missing	0	2	,8		
Total		251	100,0		

Table 27 underneath shows that 63 % of respondents strongly agreed and 33 % agreed with the statement that an English teacher needs to be able to give clear explanations. Moreover, there was not a single respondent who disagreed with the statement.

Table 27 Statement statistics: the importance of the ability to give clear explanations

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,4	,4	,4
	3	7	2,8	2,8	3,2
	4	82	32,7	32,9	36,1
	5	159	63,3	63,9	100,0
	Total	249	99,2	100,0	
Missing	0	2	,8		
Total		251	100,0		

The importance of the ability to motivate students was rated even higher: 66 % agreed strongly that a teacher of English badly needs this skill. 31 % of the respondents agreed. In addition, only six respondents indicated other than agreement or strong agreement with the statement (see Table 28).

Table 28 Statement statistics: the importance of the ability to motivate

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	2	2	,8	,8	1,2
	3	3	1,2	1,2	2,4
	4	78	31,1	31,2	33,6
	5	166	66,1	66,4	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

Examining the data more closely, it was found that male teachers and female teachers attribute slightly different importance to the ability to motivate students. The mean score for men was 4.41 while the mean score for women was 4.66 but the difference was not found to be significant.

The importance of knowing the students was somewhat lower rated than the ability to motivate students; here both the modal score and the median was 4. 45 % of the respondents disagreed with the originally negatively worded statement in the questionnaire that “An EFL teacher doesn’t need to know the students well”. Again, only ten respondents agreed or strongly agreed, shown by the codes ‘1’ and ‘2’ in Table 29.

Table 29 Statement statistics: the importance of knowing the students

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	2	9	3,6	3,6	4,0
	3	41	16,3	16,4	20,4
	4	113	45,0	45,2	65,6
	5	86	34,3	34,4	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

The importance attributed to knowing the students was different in the eyes of respondents with different teaching backgrounds: $p = .015$. Although respondents reported having been involved in education at various levels, it can be stated that respondents with mostly primary teaching experience attributed significantly greater importance to knowing the

students than respondents with mostly higher education teaching experience. The mean for primary school teachers was 4.31 (the mean for secondary teachers was 4.14), while the mean for teachers with mostly higher education background was 3.87 with $F_{(2,222)} = 4.279$, $p = .015$. There was a significant difference between respondents with mainly primary school background versus mainly higher education background (Mean difference 0.444).

No respondents disagreed or strongly disagreed with the statement that working well with the students is important; indeed, over 98 % agreed or strongly agreed with it (see Table 30).

Table 30 Statement statistics: the importance of working well with students

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	4	1,6	1,6	1,6
	4	94	37,5	37,6	39,2
	5	152	60,6	60,8	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

The modal score for the importance of working well with one's colleagues was not 5 as indicated above, but 4, and 59 % tended to agree that this was important (see Table 31). Obviously, with nearly 20 % strongly agreeing and 19 % partly agreeing, the importance should not be underestimated. However, in comparison with attitudes to the statement on having to collaborate with students, the modal score was clearly lower.

Table 31 Statement statistics: the importance of working well with colleagues

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,2	1,2	1,2
	2	1	,4	,4	1,6
	3	48	19,1	19,2	20,8
	4	148	59,0	59,2	80,0
	5	50	19,9	20,0	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

From here onwards the frequency tables concerning the statements on the way teachers learn and develop will be presented.

There were three ways of learning, whose modal scores were 3. One of these is the statement on learning from colleagues, the statistics for which is shown in Table 32. In this regard, 46 % chose the “partly true of me” option while only 10 % chose the “not at all true of me” or “not true of me” options and 43 % opted for the “true of me” or “entirely true of me” alternatives.

Table 32 Statement statistics: the attitude to learning from colleagues

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	2,8	2,8	2,8
	2	20	8,0	8,0	10,8
	3	116	46,2	46,2	57,0
	4	84	33,5	33,5	90,4
	5	24	9,6	9,6	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

Student feedback is highly valued, the modal score being 4, and over 53 % of respondents agreed with the statement that they had learnt a lot from feedback, with a balanced 20 % partly agreeing and strongly agreeing (see Table 33).

Table 33 Statement statistics: the attitude to student feedback

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	2	6	2,4	2,4	2,8
	3	59	23,5	23,5	26,3
	4	134	53,4	53,4	79,7
	5	51	20,3	20,3	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

Class visits appear to be an important source of learning for English teachers: 129 respondents out of 248 thought they had benefited from such visits. For the sake of comparability the scores for this statement were reversed. Only one respondent strongly agreed that visiting classes was a waste of time, which is the actual wording in the questionnaire, and five agreed that it was, as shown in Table 34.

Table 34 Statement statistics: the attitude to visiting colleagues' classes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	2	5	2,0	2,0	2,4
	3	32	12,7	12,9	15,3
	4	129	51,4	52,0	67,3
	5	81	32,3	32,7	100,0
	Total	248	98,8	100,0	
Missing	0	3	1,2		
Total		251	100,0		

Previous teachers, that is, teachers who used to teach the respondents, were believed to be important sources of PD, and only 8 % believed they were not. The majority of respondents agreed that they had learnt a great deal from their previous teachers (see Table 35).

Table 35 Statement statistics: the attitude to learning from former teachers

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	2,0	2,0	2,0
	2	15	6,0	6,0	8,0
	3	77	30,7	30,7	38,6
	4	95	37,8	37,8	76,5
	5	59	23,5	23,5	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

The mode for learning from mentors was 4, just as well as for learning from former teachers seen above, and the majority agreed (35 % agreed and 17 % strongly agreed) they had learnt a lot from their mentors, but nearly 20 % disagreed or strongly disagreed with the statement, as can be seen from Table 36.

Table 36 Statement statistics: the attitude to learning from mentors

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	5,2	5,3	5,3
	2	37	14,7	15,0	20,2
	3	67	26,7	27,1	47,4
	4	88	35,1	35,6	83,0
	5	42	16,7	17,0	100,0
	Total	247	98,4	100,0	
Missing	0	4	1,6		
Total		251	100,0		

Only seven respondents out of 251 did not believe the statement “I benefit a lot from my relationship with the students” was true for them (see Table 37). Most teachers chose to indicate that the statement was either true or entirely true (47 % and 32 %, respectively).

Table 37 Statement statistics: the attitude to the relationship with the students

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	7	2,8	2,8	2,8
	3	47	18,7	18,7	21,5
	4	118	47,0	47,0	68,5
	5	79	31,5	31,5	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

The next two statements were both about reflective practices. Over 99 % think that they do re-use successful ideas they have already experimented with: they all chose the “partly true of me”, “true of me” and “entirely true of me” category, as shown in Table 38.

Table 38 Statement statistics: the attitude to the first statement on reflection

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,4	,4	,4
	3	8	3,2	3,2	3,6
	4	94	37,5	37,6	41,2
	5	147	58,6	58,8	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

A similar response pattern can be seen as regards the second statement on reflection, “If something doesn’t work the way I have planned, I try it another way the next time”. Only one respondent rejected the statement (see Table 39). The ‘Not at all true of me’ option was not chosen by any respondents.

Table 39 Statement statistics: the attitude to the second statement on reflection

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,4	,4	,4
	3	39	15,5	15,7	16,1
	4	127	50,6	51,0	67,1
	5	82	32,7	32,9	100,0
	Total	249	99,2	100,0	
Missing	0	2	,8		
Total		251	100,0		

Most respondents think methodology conferences are a good source of learning; only 17 believed they are not, which shows that roughly 93 % of the respondents do believe conference attendance could be useful in terms of their learning. (See Table 40)

Table 40 Statement statistics: the attitude to methodological conferences

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,2	1,2	1,2
	2	14	5,6	5,6	6,8
	3	67	26,7	26,8	33,6
	4	96	38,2	38,4	72,0
	5	70	27,9	28,0	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

A closer analysis revealed that there was a significant difference between the ratings of male and female respondents as regards the statement on methodology conferences ($p_{\text{meth}} = .001$). The one-way analysis of variance (ANOVA) and the post hoc Scheffe analysis showed that respondents' gender had an effect on how characteristic of them learning at methodology conferences was: $F_{(28,218)} = 7.591$, $p = .001$ for learning from conferences. (The one-way ANOVA test was used since some of the respondents did not communicate their gender and in the analysis they constituted a third group.) Learning from presentations and workshops at conferences was rated higher by female respondents than male respondents since female respondents' mean was .674 higher than male respondents' mean. The subsequent independent t-test confirmed that there was a significant difference between female and male respondents' attitudes to benefiting from methodology conferences. The 28 male respondents' mean was 3.28 while that of the 218 female respondents was 3.95. The variance between the groups is statistically not significant, $t_{(246)} = -3,77$, $p < .0001$, which confirms that there is a significant difference between the importance male and female respondents attributed to learning at conferences.

Professional journals were also thought to be a characteristic source of learning for English teachers, with only 12 respondents disagreeing, although the highest rating was given only by roughly 19 %, a much lower figure than in the evaluation of methodology conferences (see Table 41).

Table 41 Statement statistics: the attitude to professional journals

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,8	,8	,8
	2	10	4,0	4,0	4,8
	3	74	29,5	29,7	34,5
	4	116	46,2	46,6	81,1
	5	47	18,7	18,9	100,0
	Total	249	99,2	100,0	
Missing	0	2	,8		
Total		251	100,0		

Professional journals were viewed differently by respondents with different teaching experience: $p = .01$. Respondents with mostly higher education teaching experience rated professional journals as significantly more important sources of learning than respondents with mostly secondary teaching experience. The mean for higher education teachers was 4.00 (the mean for primary teachers was 3.92 but the difference was not statistically significant), while the mean for teachers with mostly secondary education background was 3.64 with $F_{(2,221)} = 4.702$, $p = .01$. The difference was significant between respondents with higher education teaching background and respondents with secondary teaching background (Mean difference .36).

As Table 42 shows, resource books appear to be valued a little less than professional journals, the modal score being 3. Apparently, the majority seem to think that this form of learning is only partly true of them. Even so, the second largest group consists of those who believe this is a characteristic way of learning for them.

Table 42 Statement statistics: the attitude to resource books

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,8	,8	,8
	2	16	6,4	6,4	7,2
	3	104	41,4	41,4	48,6
	4	88	35,1	35,1	83,7
	5	41	16,3	16,3	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

Teacher's books were thought to provide more input for learning than resource books. The majority put themselves in the "true of me" category, with over 50 %. Very few respondents thought they had never learnt anything from teacher's books (seven out of 250), as shown in Table 43.

Table 43 Statement statistics: the attitude to teacher's books

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	2	6	2,4	2,4	2,8
	3	69	27,5	27,6	30,4
	4	128	51,0	51,2	81,6
	5	46	18,3	18,4	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

The majority of teachers have learnt new words or expressions from their students, since 54 % chose the "true of me" alternative. There clearly is a tendency to learn new vocabulary from students as 240 respondents out of 251 chose to claim the statement is partly true, true or entirely true of them (see Table 44).

An examination of the possible differences between the way Budapest respondents and respondents from the countryside shows that Budapest respondents ($n = 97$) rated the statement about learning new vocabulary from students higher ($M = 4.19$) than their colleagues from the countryside ($n = 149$, $M = 3.95$). The independent t-test confirmed that the difference was significant: $t_{(246)} = 2.337$, $p = .02$. One reason for this might be that innovative student-centred methodologies have had a larger impact in the capital than in the

countryside, or very simply pupils and students in the capital have better infrastructure to rely on when it comes to acquiring new vocabulary: Internet access is more frequent in Budapest homes than elsewhere, libraries are better equipped and everyday life is more permeated with English in Budapest than in the countryside.

Table 44 Statement statistics: the attitude to learning vocabulary from students

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,8	,8	,8
	2	9	3,6	3,6	4,4
	3	35	13,9	13,9	18,3
	4	136	54,2	54,2	72,5
	5	69	27,5	27,5	100,0
	Total	251	100,0	100,0	

A similar picture emerges if we have a look at the frequency table about the statement about acquiring new knowledge through the students (for details refer to Table 45). Even though the modal score and the median are both 3, less than 12 % of the respondents think this is a way of learning uncharacteristic of them.

Table 45 Statement statistics: the attitude to acquiring new knowledge through students

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	,8	,8	,8
	2	27	10,8	10,8	11,6
	3	113	45,0	45,2	56,8
	4	75	29,9	30,0	86,8
	5	33	13,1	13,2	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

It is worth noting that similarly to the findings about learning new vocabulary from students presented earlier, respondents from Budapest rated this statement differently from their colleagues in the countryside. Budapest respondents ($n = 96$) rated the statement about acquiring new knowledge through their students higher ($M = 3.73$) than their colleagues from the countryside ($n = 149$, $M = 3.26$). The independent t-test confirmed that the difference was significant: $t_{(245)} = 4.266$, $p < .001$. Perhaps teachers in Budapest use more student-centred

techniques, student presentations are more frequently part of the curriculum or their students have easier access to sources of knowledge such as libraries, the Internet or better educated teachers.

A clear winner on the list of sources is learning from one's own teaching experience. The mode is 5, and only two respondents thought this was not a way for them to learn or develop. Over 93 % thought their own experience was a valuable source of learning (see Table 46).

Table 46 Statement statistics: the attitude to learning from one's own experience

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	,4	,4
	2	1	,4	,4	,8
	3	13	5,2	5,2	6,0
	4	103	41,0	41,2	47,2
	5	132	52,6	52,8	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Missing	0	1	,4		
Total		251	100,0		

The results of the latest research appear to be a little less useful for EFL teachers: 45 % of them said it was a source from which they had learnt a lot but a substantial number of respondents (32 %) selected the “partly true of me” alternative, as shown in Table 47. The mode for this statement was 4.

Table 47 Statement statistics: the attitude to learning from research

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,2	1,2	1,2
	2	18	7,2	7,3	8,5
	3	80	31,9	32,3	40,7
	4	114	45,4	46,0	86,7
	5	33	13,1	13,3	100,0
	Total	248	98,8	100,0	
Missing	0	3	1,2		
Total		251	100,0		

4.2.6 Correlations

If the data collected in the online questionnaire are considered to be interval data, that is, it is assumed that the distances or differences between the points of the scales are equal, it is advisable to examine correlations between the variables, that is, responses given to the statements. Some of the data cannot be characterised by normal distribution, which means that the correlations found may not be informative.

However, an examination of Pearson-product moment correlations revealed no outstanding correlations, what is more, none of the significant correlations were above the .65 level, which is regarded by Cohen et al. as a good basis for predictions for groups but not for individuals (2007, p. 536). None of the significant correlations are above .5, with the exception of the one between learning from methodology conferences and learning from professional journals (see later). When we examine both the strength or magnitude of the correlation and the significance of those correlation coefficients, 14 significant and fairly strong ($r \geq .33$) relationships are revealed by the data. These are discussed below.

The importance respondents attributed to the command of English a teacher has significantly correlates with the importance attributed to the knowledge of how to teach different aspects of the language (see Table 48). Although the statement about how to teach the language is rather vague, the strength and the significance of the connection show that both are considered to be vital components of a teacher's knowledge. Unfortunately, the data for these two variables cannot be characterised by the bell-curve.

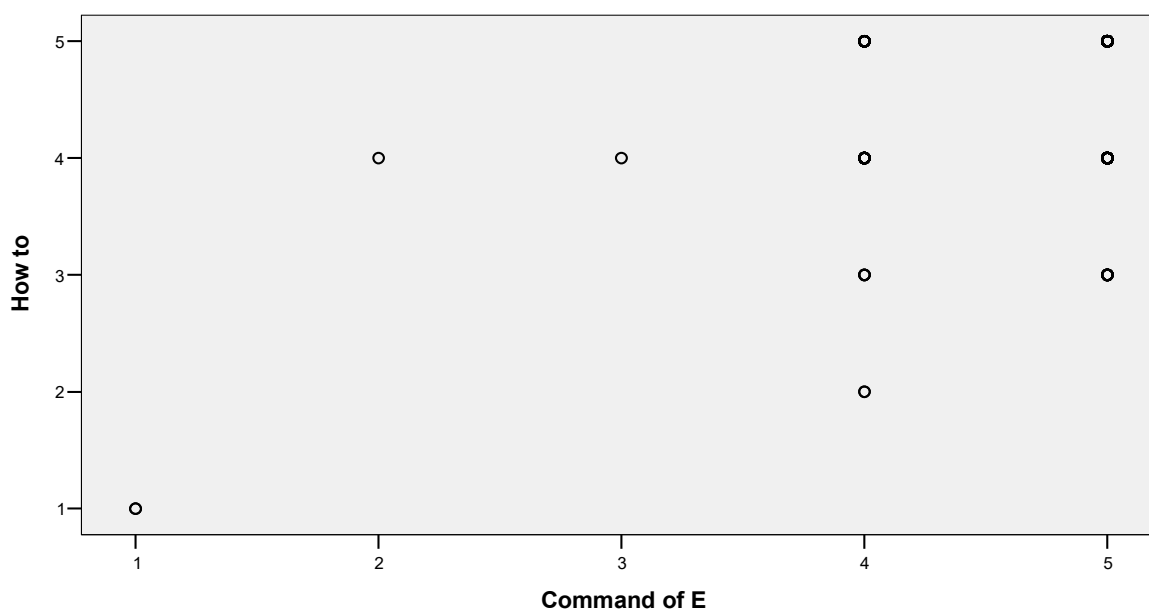
Table 48 The correlation between the importance of the command of English and that of knowing how to teach different aspects of the language

		Command of E	How to
Command of E	Pearson Correlation	1	.455(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	251	250
How to	Pearson Correlation	.455(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	250	250

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Since a relatively high correlation was found in the data set, it is worth taking a look at the findings on a scatterplot. Cohen & al. state that “when correlations are around .40, crude group prediction may be possible” (2007, p. 536). The scatterplot below shows that those respondents who give high ratings to the statement on knowing English tend to do likewise as regards the statement on knowing how to teach different aspects of the language.

Table 49 Scatterplot on the correlation between the importance of the command of English and knowing how to teach different aspects of the language



Responses to the statement that a teacher is supposed to know how to teach the language appear to significantly correlate with those given to the statement on the teacher's

ability to transmit their knowledge (see Table 50). No normal distribution was found here either.

Table 50 The correlation between the importance of knowing how to teach different aspects of the language and the ability to transmit knowledge

		How to	Transmission
How to	Pearson Correlation	1	.336(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	250	248
Transmission	Pearson Correlation	.336(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	248	249

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The statement on the ability of a teacher to explain the material well significantly correlates with the statement on working well with the students (for detailed figures refer to Table 51), which seems to suggest that giving clear explanations implies the message has to get through to the students. The data did not display a bell-curve, nevertheless.

Table 51 The correlation between the importance of the ability to explain clearly and that of working well with the students

		Explaining	Work with students
Explaining	Pearson Correlation	1	.336(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	249	248
Work with students	Pearson Correlation	.336(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	248	250

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Responses given to the statement on learning from student feedback significantly correlate with the responses given to two other statements, the one on working well with the students and knowing the students well. This seems to underline the importance of the relationship and two-way communication with the students. Those who find their relationship

important with their students tend to value more the feedback they receive from them. Here, both data sets can be characterised by normal distribution (see details in Table 52 and Table 53).

Table 52 The correlations between the importance of knowing the students and the attitude to learning from student feedback

		Know the students+	Feedback
Know the ss+	Pearson Correlation	1	.332(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	250	250
Feedback	Pearson Correlation	.332(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	250	251

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 53 The correlation between the importance of working with students and the attitude to learning from student feedback

		Work with students	Feedback
Work with students	Pearson Correlation	1	.337(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	250	250
Feedback	Pearson Correlation	.337(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	250	251

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Data concerning the statement “working with students” was not, but data on the statement on feedback was normally distributed.

Out of the teachers who filled in the questionnaire, those who think they can learn from their colleagues also had an inclination to think that class visits were useful, as the following correlation suggests (see Table 54). Both data sets were normally distributed.

Table 54 The correlation between the importance of learning from colleagues and the attitude to class visits

		Learn from colleagues	Visits+
Learn from colleagues	Pearson Correlation	1	.336(**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	251	248
Visits+	Pearson Correlation	.336(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	248	248

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As the following correlation in Table 55 shows, learning from student feedback and learning through students seem to be connected in respondents' heads. Both data sets can be characterised by normal distribution.

Table 55 The correlation between the attitude to learning from student feedback and acquiring new knowledge through the students

		Feedback	New knowledge through Ss
Feedback	Pearson Correlation	1	,388(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	251	250
New knowledge through S	Pearson Correlation	,388(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	250	250

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The importance teachers attach to their relationship significantly correlates with the importance of reflection and is described like this: "If an idea works, I use it later, too" (see Table 56). The statement on student relationship can, but the one on reflection cannot be characterised by the bell-curve.

Table 56 The correlation between the importance of the relationship with the students and the attitude to the first statement on reflection

		S Relationship	Reflection 1
S Relationship	Pearson Correlation	1	,342(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	251	250
Reflection 1	Pearson Correlation	,342(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	250	250

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Evaluations given to the statement “I have learnt a lot from my own teaching experience” seem to significantly correlate with the responses given to the statement “I benefit a lot from my relationship with the students” (as shown in Table 57). The statement on student relationship can, but the one on own teaching cannot be characterised by normal distribution.

Table 57 The correlation between the importance of the relationship with the student and the attitude to learning from one’s own teaching

		S Relationship	Own teaching
S Relationship	Pearson Correlation	1	,366(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	251	250
Own teaching	Pearson Correlation	,366(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	250	250

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Responses given to the first statement on reflection and the one on learning from one’s own teaching significantly correlate with each other (see Table 58). Neither data set was normally distributed.

Table 58 The correlation between the importance of the attitude to learning from one's own teaching and the first statement on reflection

		Own teaching	Reflection 1
Own teaching	Pearson Correlation	1	,369(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	250	249
Reflection 1	Pearson Correlation	,369(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	249	250

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

It is a noteworthy finding that those who rated methodology conferences and professional journals high rated research findings high as well. There is a significant positive relationship between learning from methodology conferences and learning from professional journals ($r = .52, p < .01$) and learning from methodology conferences and learning from the results of the latest research ($r = .33, p < .01$), as shown in Table 59. Responses highly correlate in the case of leaning from research and learning from professional journals, as well, ($r = .45, p < .01$). All three data sets were normally distributed.

Table 59 The inter-correlations between the attitude to professional journals and methodology conferences and research

		Prof journals+	Meth Conf+	Research +
Prof journals+	Pearson Correlation	1	,522(**)	,459(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	249	249	246
Meth Conf+	Pearson Correlation	,522(**)	1	,334(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	249	250	247
Research+	Pearson Correlation	,459(**)	,334(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	246	247	248

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The responses concerning the acquisition of new knowledge through students significantly correlate with feedback and they also do so with learning new vocabulary from students as is shown in Table 60 below. Both data sets were normally distributed.

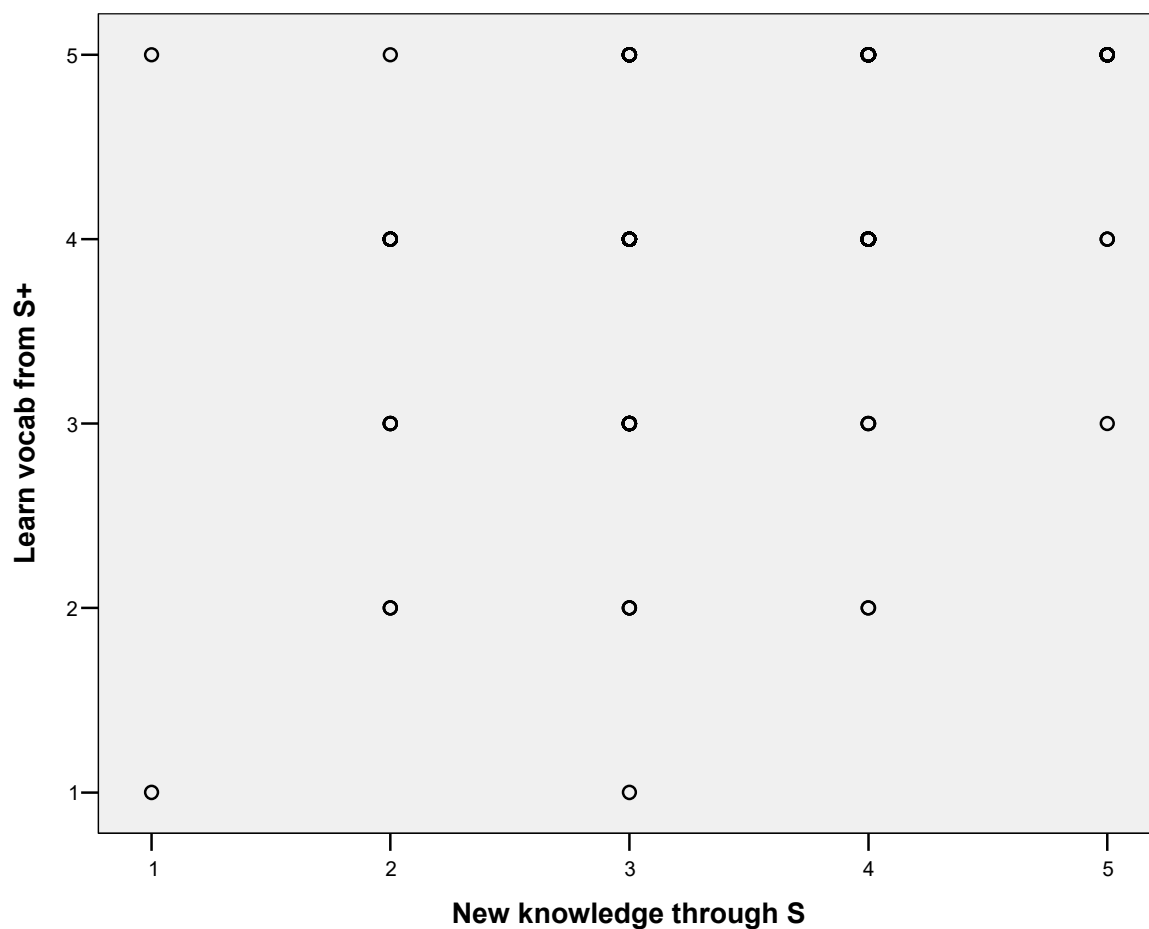
Table 60 The correlation between the attitude to learning new vocabulary from students and acquiring new knowledge through the students

		Learn vocabulary from S+	New knowledge through S
Learn vocab from S+	Pearson Correlation	1	,461(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	251	250
New knowledge through S	Pearson Correlation	,461(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	250	250

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Since this was a relatively high correlation, it is worth taking a look at the findings on a scatterplot (see Table 61). It shows that those respondents who gave high ratings to the statement “I have acquired new knowledge through my students” gave a low rating to the statement “I have never learnt any new words or expressions from my students”.

Table 61 A scatterplot on the correlation between the attitude to learning new vocabulary from students and acquiring new knowledge through the students



There seems to be significant correlation between the ratings given to acquiring new knowledge through students and learning from one's own teaching according to the sample in the study (see Table 62). However, responses concerning the statement on learning from one's own teaching were not normally distributed.

Table 62 The correlation between the attitude to acquiring new knowledge through students and the attitude to learning from one's own teaching

		New knowledge through S	Own teaching
New knowledge through S	Pearson Correlation	1	,343(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	250	249
Own teaching	Pearson Correlation	,343(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	

N	249	250
---	-----	-----

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Having looked at the correlations above, it can be stated that there is a fairly strong relationship between the above variables, but only when the data showed characteristics of normal distribution (Csendes, 2011, p. 80). Thus, a positive significant relationship was identified between responses given to the statement on learning from colleagues and those given to the statement on learning from class visits. The same positive relationship exists between knowing the students and learning from feedback, between learning from feedback and acquiring new knowledge from students, and between acquiring new knowledge from students and learning new vocabulary from students. This fairly strong positive relationship can also be identified between learning from professional journals and methodology conferences, between learning from methodology conferences and learning from research, between learning from research and learning from professional journals. The above proves, for example, that those who value class visits also value learning from colleagues and vice versa, or that those teachers in the sample who do not consider methodology conferences useful find professional journals useless.

However, it must be borne in mind that correlations do not indicate a causal relationship (Cohen et al, 2007, p. 531; Falus, 2000, p. 220), but merely that the variables are related.

4.2.7 Cluster analysis

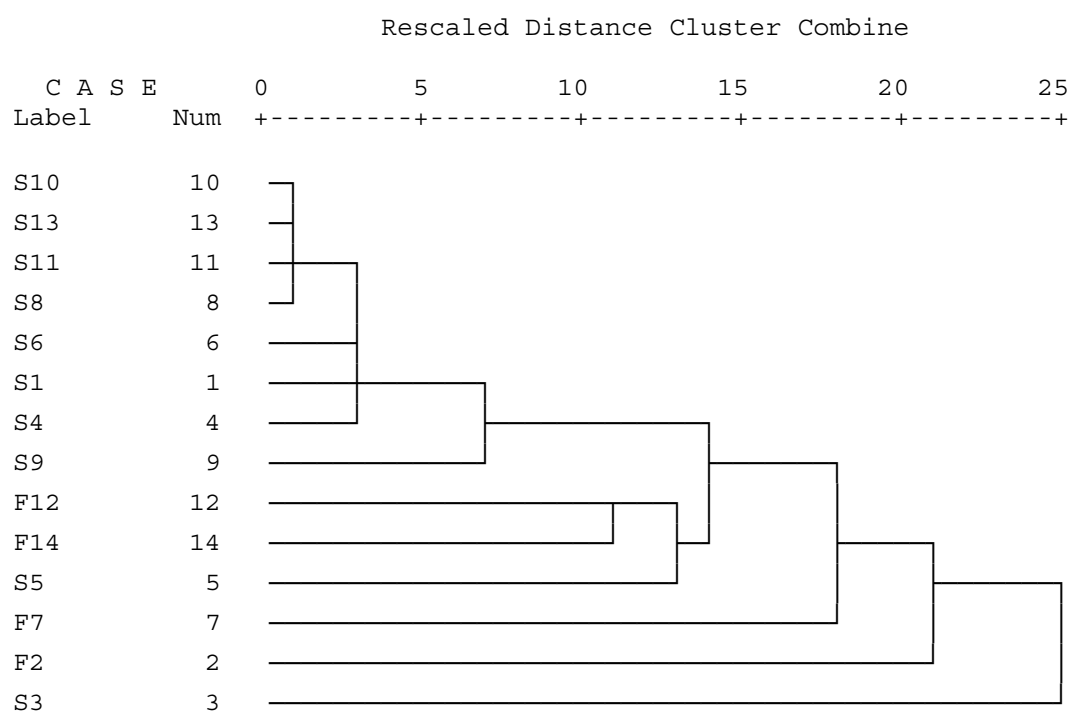
In order to see whether the above correlations indicate some sort of general view, that is whether they can be organised into categories, a cluster analysis of the cases was carried out. It was hoped that the cluster analysis would result in a possible grouping of responding teachers and help identify some salient views considering the research questions. Hierarchical cluster analysis run on the whole data set, however, did not yield any significant results. The

dendrogram was too flat, probably because the sample was too large. Even when a random sub-sample of 10 % and 5 % of the sample was selected, no distinct groups were identified.

A cluster analysis of all the variables did not allow for any grouping of all the variables. When a cluster analysis of the components of a teacher's knowledge was carried out, three distinct groups were identified: professional skills (the ability to motivate, to explain, to communicate and work well with students), traditional knowledge domains (the command of English and knowing how to teach different aspects of the language) and contextual knowledge or skills (knowing the school, knowing the students and working well with colleagues). These can be seen in Table 63.

Table 63 Hierarchical cluster analysis of knowledge domains

Dendrogram using Single Linkage

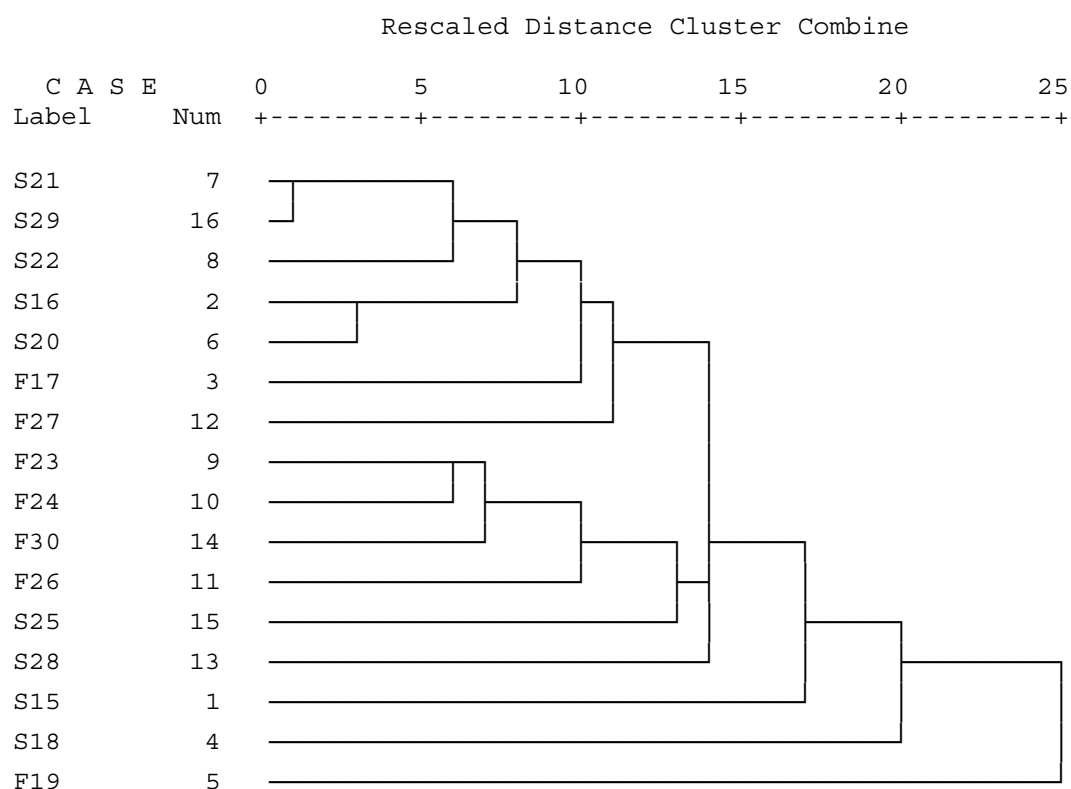


A similar analysis of the ways in which teachers learn yielded the results in Table 64. There appear to be two major ways in which the teachers in the sample learn. On the one hand, there are ways of learning which involve some sort of interaction with the world, classrooms and students and, on the other hand, there are ways which involve the reception of knowledge from outside sources, such as methodology conferences, teachers' books, or

resources books. The dendrogram below and the classification of the statements into these two types of learning below will allow readers to examine the finding themselves.

Table 64 Hierarchical cluster analysis of sources of teacher learning

Dendrogram using Single Linkage



Type 1 Interactive ways teachers learn

- 21 If an idea works, I use it later, too.
- 22 If something doesn't work the way I have planned, I try it another way the next time.
- 16 I have learnt a lot from the feedback I receive from my students.
- 29 I have learnt a lot from my own teaching experience.
- 20 I benefit a lot from my relationship with the students.
- 17 Visiting my colleagues' classes is a waste of time.
- 27 I have never learnt any new words or expressions from my students.

Type 1 statements appear to be elastic ways of learning in the sense that they are difficult to precisely describe and circumscribe. They also appear to be constructive ways in which teachers reconstruct the world around them upon processing the information, impressions and insights they have. Thus, this group of statements describes instances of interactive, constructive, active or reflective ways of learning.

Type 2 Receptive ways teachers learn

- 23 Methodology conferences never give English teachers any useful ideas.
- 24 I find professional journals useless
- 30 I cannot use the results of the latest research in my teaching.
- 26 Teacher's books (of coursebooks) never provide good ideas.
- 25 I can use a lot of ideas from resource books (e.g. Recipe Book for Tired Teachers, 165 ideas).
- 28 I have learnt a lot from my students.

Type 2 statements seem to be more about outside sources of learning, ways that aim to give or transmit knowledge to teachers ready-made. This group of statements therefore can be assumed to describe transmissive, receptive or passive ways of learning.

The three statements below did not easily fit into either of the clusters, although they do have something in common, namely that all three statements refer to colleagues.

- 15 I have learnt a lot from my colleagues.
- 18 I have learnt a lot from my own previous teachers.
- 19 My mentor teacher/teacher trainer at school had no influence on my development.

4.2.8 Factor analysis

Factor analysis was used to examine whether there were some latent dimensions in the data. Cohen et al. call this kind of analysis “an exploratory factor analysis”, with the help of which some underlying concept may be detected (2007, p. 560). The two sections of the questionnaire were analysed separately. First, principal component analysis was performed with a minimum eigenvalue of 1, then a set number of factors was attempted to be extracted.

As regards the first section of the opinionnaire, after an initial run, when five factors surfaced, three statements were eliminated from the investigation since their extraction values were under .3. These were the statements about the importance of being adaptable, the importance of knowing the school and the importance of the ability to transmit knowledge. The second run resulted in the emergence of four factors after the rotation converged in five iterations. The component matrix, communalities, the rotated component matrix and the

percentages of the variance are shown below in Table 65. The four extracted factors accounted for 57.8 % of the total variance.

Table 65 Factor analysis results for knowledge domains

Component Matrix(a)				
	Component			
	1	2	3	4
Command of E	,550	-,110	,573	-,117
Comm of MT+	,049	,705	,130	,278
How to	,566	-,352	,449	-,030
Edu System+	,191	,732	,078	-,164
Communication	,505	,026	-,386	-,306
Explaining	,465	-,121	-,152	,708
Motivating	,648	-,163	-,128	-,408
Work with students	,542	-,309	-,480	,217
Work with colleagues+	,550	,401	-,205	,091
About the L	,347	,005	,477	,229
Know the ss+	,500	,361	-,069	-,116

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 4 components extracted.

Communalities

	Extraction
Command of E	,658
Comm of MT+	,593
How to	,646
Edu System+	,605
Communication	,498
Explaining	,755
Motivating	,629
Work with students	,668
Work with colleagues+	,513
About the L	,401
Know the ss+	,398

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Command of E	,172	,788	,069	-,054
Comm of MT+	-,251	-,016	,725	,071
How to	,213	,751	-,157	,113
Edu System+	,118	,007	,738	-,216
Communication	,691	-,039	,101	,095
Explaining	-,010	,180	,075	,847
Motivating	,739	,286	-,034	,012
Work with students	,493	-,010	-,159	,632
Work with colleagues+	,376	,058	,527	,303
About the L	-,126	,580	,155	,158

Know the ss+	,399	,143	,462	,071
--------------	------	------	------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,519	22,899	22,899	1,735	15,768	15,768
2	1,598	14,523	37,422	1,660	15,090	30,858
3	1,247	11,337	48,759	1,656	15,052	45,910
4	1,001	9,101	57,859	1,314	11,950	57,859

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Factor 1, which accounts for approximately 23 % of the variance, received a loading larger than .7 from one statement, the one on the ability to motivate students. The second highest factor loading was that of the statement on the ability to communicate (.69). Other statements that loaded onto this dimension (Factor loading > .3) were the knowledge of the students and working with students and colleagues in order of higher loading to lower loading. This factor could be labelled *Motivational and interpersonal skills*. Factor 2, which accounts for about 15 % of the variance, received loadings higher than .7 from two statements: the knowledge of English and how to teach different aspects of the language. An acceptably high loading (Factor loading > .3) was identified in the case of knowledge about the language. This factor could therefore be labelled as *Traditional subject matter knowledge*. Factor 3, which accounts for 11 % of the variance, received high loadings (Factor loading > .7) from two statements: the knowledge of the mother tongue and knowledge of the educational system. Further statements that had acceptable loadings included knowing the students and working with colleagues. This factor could be labelled as *Local contextual knowledge*. Factor 4 explains only 9 % of the variance and received a loading higher than .7 from one statement: the ability to explain well. Statements that had acceptable loadings were working with students and working with colleagues. This factor could therefore be labelled as *Collaborative skills*.

In sum, four underlying dimensions appear to surface from the factor analysis: motivational and interpersonal skills (Statements 8, 11, 12), traditional subject matter knowledge (1, 3, 4), local contextual knowledge (2, 7) and collaborative skills (10, 13, 14), but these labels might reflect just one interpretation of the results of the principal component analysis. The factor called local knowledge is a compound of only two statements, therefore, out of the four, this factor is the least substantiated one.

In addition, the aim of the principal component analysis was to extract fewer components from the data, but the two extracted factors accounted for only 37 % of the variance. In this model, command of the mother tongue and knowledge of the education system loaded onto one factor with outstanding values. Added to them were working with colleagues and knowing the students, with loadings above .5. All the other statements loaded onto the first factor. Since this emerging model did not explain as much of the variance as the previous one, and the first factor was not easily circumscribable, this model was dropped in favour of the four factor model.

As regards the second section of the opinionnaire, after an initial run, when four factors had surfaced, no statements were to be eliminated from the investigation since no extraction values were under .3. This first extraction resulted in the emergence of four factors after the rotation converged in seven iterations. The component matrix, communalities, the rotated component matrix and the percentages of the variance are shown below in Table 66. The four extracted factors accounted for 51.8 % of the total variance.

Table 66 Factor analysis results for sources of learning

Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Learn from colleagues	,432	-,050	-,556	,077
Feedback	,632	-,357	,093	,081
Visits+	,492	,140	-,394	,071
Ghosts	,359	,095	-,167	,612

Mentor+	,405	,145	-,317	,393
S Relationship	,582	-,454	,118	-,025
Reflection 1	,502	-,275	,354	,183
Reflection 2	,361	-,003	,664	,037
Meth Conf+	,410	,628	,241	-,082
Prof journals+	,256	,742	,131	-,018
Resource books	,467	,333	-,187	-,329
Teacher's books+	,139	,484	,275	,218
Learn vocab from S+	,501	-,128	-,053	-,440
New knowledge through S	,630	-,258	-,147	-,331
Own teaching	,566	-,325	,222	,123
Research+	,423	,543	-,030	-,158

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 4 components extracted.

Communalities

	Extraction
Learn from colleagues	,505
Feedback	,543
Visits+	,421
Ghosts	,539
Mentor+	,439
S Relationship	,559
Reflection 1	,486
Reflection 2	,573
Meth Conf+	,628
Prof journals+	,633
Resource books	,473
Teacher's books+	,376
Learn vocab from S+	,464
New knowledge through S	,594
Own teaching	,490
Research+	,500

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,459	21,618	21,618	2,448	15,300	15,300
2	2,234	13,964	35,582	2,286	14,285	29,585
3	1,442	9,010	44,592	1,785	11,156	40,741
4	1,088	6,799	51,392	1,704	10,650	51,392

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Learn from colleagues	,007	-,088	,381	,593

Feedback	,647	-,065	,260	,230
Visits+	,047	,155	,340	,529
Ghosts	,223	,132	-,224	,650
Mentor+	,099	,147	,020	,638
S Relationship	,651	-,156	,312	,117
Reflection 1	,691	,048	,009	,074
Reflection 2	,617	,347	-,093	-,251
Meth Conf+	,090	,775	,133	,036
Prof journals+	-,112	,782	,038	,091
Resource books	-,027	,397	,538	,158
Teacher's books+	,064	,558	-,237	,065
Learn vocab from S+	,262	,054	,625	-,029
New knowledge through S	,377	-,050	,655	,142
Own teaching	,670	-,017	,142	,146
Research+	-,029	,614	,308	,163

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Factor 1, which accounts for approximately 22 % of the variance, did not receive a loading larger than .7 from any single statement, but several statements loaded onto this dimension with a factor loading higher than .6: the statement on learning from one's own teaching, the two statements on reflection, the statement on learning from feedback from the students and the statement on benefiting from the relationship with the students. Since all of these include a re examination of one's teaching in the light of reality, this factor could be labelled as *Reflective sources of learning*. The only statement that perhaps stands out from the rest is the statement on benefiting from the relationship with the students, but it can be assumed that the relationship with the students entails interaction and an exchange of opinions and ideas with the students, which necessitates a level of reflection. Factor 2 accounts for 14 % of variance. Four statements loaded onto this dimension: the statements on learning from methodology conferences, the one on learning from professional journals, the one on learning from teacher's books and the one on learning from research findings. As these statements describe the sources of learning that lie outside schools, this factor could be labelled as *External sources of learning*. Factor 3 explains 9 % of the variance and three statements loaded onto it: the statements on learning from resource books, learning new

vocabulary from students and acquiring new knowledge from students. Since the loading of the statement on resource books is not as high as that of the other two statements and the statement also loads onto factor 2, although with a lower factor loading, I decided to group the statement on resource books together with other external sources of learning in Factor 2. Hence, the two student-related learning sources that are left constitute Factor 3, which could be labelled as *Student-generated learning sources*. Factor 4 accounts for approximately 7 % of the variance and comprises statements that are all related to the teacher's relationship with other colleagues. Four statements load onto this dimension: the statement on learning from colleagues, the one on learning from visiting colleagues' classes, the one on learning from one's own previous teachers and the one on learning from one's mentor teacher. Therefore, this factor could be labelled as *Collegial sources of learning*.

To recapitulate, four underlying dimensions appear to surface from the factor analysis of the second section of the questionnaire: reflective sources of learning (Statements 16, 20, 21, 22, 29), external sources of learning (23, 24, 25, 26), student-generated learning (27, 28) and collegial learning (15, 17, 18, 19), but the labels given might reflect just one interpretation of the results of the principal component analysis. Student-generated learning is a factor that only relies on responses given to two statements, so that appears to be the weakest factor.

The reliability of the eight scales was examined and the Cronbach alpha value was above the critical .6 level (Cohen et al., p. 506). Accordingly, the scales can be considered to be acceptably reliable (see Table 67).

Table 67 Reliability statistics concerning the scales

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardised Items	N of Items
.631	.666	8

Table 68 Descriptive statistics concerning the scales based on factor analysis

	Locknow	Intpers	Tradsub	Collab	Reflect	External	Studgen	Collegial
N Valid	251	251	251	251	251	251	251	251
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3.2888	4.4681	4.1866	4.3851	4.2287	3.7428	3.7410	3.6790
Mode	3.50	4.67	4.00(a)	4.67	4.20	3.60(a)	3.50	3.75

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

In Table 68 the factors about local contextual knowledge and student generated learning will have to be neglected since they are based on too few statements. However, an examination of the difference between mean scores for the different factors shows that the majority of the means differ significantly. More specifically, four out of the six comparisons proved significant differences.

Table 69 Paired samples t-test results concerning the mean scores of the scales

	Tradsub	Collab	External	Collegial
Intpers	$t_{(251)} = 7.569, p < .001$	Not significant		
Tradsub		$t_{(251)} = -5.447, p < .001$		
Collab				
Reflect			$t_{(251)} = 11.08, p < .001$	$t_{(251)} = 13.320, p < .001$
External				
Collegial				Not significant

Thus, from Table 68 and Table 69 one can conclude that the knowledge domains considered important by the teachers in the sample can be listed in the following order of importance:

1. Motivational and interpersonal skills and Collaborative skills,
2. Traditional subject matter knowledge.

As can be seen in Table 69, the difference between the importance of Motivational and interpersonal skills and Collaborative skills is not significant; therefore, their importance can be considered to be equal.

Similarly, from Table 68 and Table 69 one can conclude that the sources of learning considered important by the teachers in the sample can be listed in the following order of importance:

1. Reflective sources of learning,
2. Collegial sources and External sources of learning.

The difference between the importance of Collegial sources of learning and External sources of learning is not significant, thus, the extent to which they describe the sample can be considered to be equal (See Table 69).

The four knowledge domains and the four sources of learning correlate significantly (See Table 70). This is not surprising as the analysis aims at identifying components of the knowledge and skills of English teachers and the sources of their learning, which are interrelated, integrated and intertwined (Richards, 1998; Szesztay, 2004; Verloop et al., 2001, cited in Borg, 2003; Woods, 1996). It would indeed be a surprise if such integrated components did not correlate significantly.

Table 70 Intercorrelations between knowledge domains and sources of learning

		Locknow	Intpers	Tradsub	Collab	Reflect	External	Studgen	Collegial
Locknow	PCorrelation	1	.133(*)	-.021	.050	-.043	.112	-.018	.091
	Sig. (2-tailed)		.035	.742	.427	.500	.078	.778	.151
	N	251	251	251	251	251	251	251	251
Intpers	PCorrelation	.133(*)	1	.257(**)	.421(**)	.434(**)	.248(**)	.348(**)	.211(**)
	Sig. (2-tailed)	.035		.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	251	251	251	251	251	251	251	251
Tradsub	PCorrelation	-.021	.257(**)	1	.253(**)	.212(**)	.044	.122	.197(**)
	Sig. (2-tailed)	.742	.000		.000	.001	.490	.053	.002
	N	251	251	251	251	251	251	251	251
Collab	PCorrelation	.050	.421(**)	.253(**)	1	.399(**)	.164(**)	.146(*)	.263(**)
	Sig. (2-tailed)	.427	.000	.000		.000	.009	.020	.000
	N	251	251	251	251	251	251	251	251
Reflect	P Correlation	-.043	.434(**)	.212(**)	.399(**)	1	.120	.427(**)	.270(**)
	Sig. (2-tailed)	.500	.000	.001	.000		.057	.000	.000
	N	251	251	251	251	251	251	251	251
External	PCorrelation	.112	.248(**)	.044	.164(**)	.120	1	.164(**)	.291(**)
	Sig. (2-tailed)	.078	.000	.490	.009	.057		.009	.000
	N	251	251	251	251	251	251	251	251
Studgen	PCorrelation	-.018	.348(**)	.122	.146(*)	.427(**)	.164(**)	1	.278(**)
	Sig. (2-tailed)	.778	.000	.053	.020	.000	.009		.000

	N	251	251	251	251	251	251	251	251
Collegial	PCorrelation	.091	.211(**)	.197(**)	.263(**)	.270(**)	.291(**)	.278(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.151	.001	.002	.000	.000	.000	.000	
	N	251	251	251	251	251	251	251	251

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The statistical analysis of the responses to the questionnaire showed that the tool was a reliable one. Even though the section on knowledge domains included statements that were all considered to be very important and even the lowest ranked knowledge domain, the knowledge of the mother tongue, received a ranking of 3.03, the responses also revealed that the most important components of an English teacher's knowledge were considered to be the command of English, the ability to transmit knowledge, communications skills, the ability to motivate and the ability to explain clearly. Similarly, the questionnaire included statements on professional learning sources that were all considered to be characteristic of English teachers with even the lowest scoring source, learning from colleagues, being 3.38 out of a total of 5. The most frequently used sources of learning were the following: reflection, teachers' own experience, visiting lessons and teachers' relationships with their students. Minor differences were detected as regards different age groups, school location and gender.

An examination of correlations proved that learning from colleagues is associated with visiting their lessons, since those who rated either learning from colleagues or visiting colleague's classes high, also rated the other similarly high. Learning from feedback is also ranked higher by those who ranked learning from students. Knowing the students and learning from student feedback were also given correlating rankings, just as well as learning from methodology conferences, learning from research reports and learning from professional journals. The rankings given to learning new vocabulary from students correlated with those given to acquiring new knowledge through the students.

The cluster analysis grouped the knowledge domain related statements into three distinct categories: professional skills, traditional skills and contextual knowledge. The

hierarchical cluster analysis run on the sources of learning categorised statements into two different sources of learning: interactive and receptive ways of learning.

The factor analysis yielded a four-factor model in terms of teacher knowledge domains: motivational and interpersonal skills, traditional subject matter knowledge, local contextual knowledge and collaborative skills appeared to surface from the data. A similar factor analysis run on the sources of knowledge resulted in a four-factor model, too: reflective sources of learning, external sources of learning, student-generated sources of learning and collegial sources of learning were differentiated.

4.3 Teachers' trajectories

In the following sections EFL teacher participants' professional trajectories will be analysed. This will be done in a manner similar to the way Huberman analysed the textual data in his study concerning Swiss teachers' life cycles (1993). Each teacher's professional career with a special emphasis on their professional development and major turning points is depicted on a diagram and an explanation follows. Unlike in the Huberman analysis, however, these diagrams include an earlier stage, not just the career after teachers have entered the profession. The career paths of teachers are broken down into phases (Phases 1, 2, 3) that were identifiable in the interviews. Phase 0 is a new additional feature, which indicates the period preceding initial teacher training, or the apprenticeship of observation, in Lortie's wording (1975). This phase summarises the way the participants retrospectively perceive the school experience that they underwent before entering teacher education. Another way these diagrams differ from Huberman's is that facts are presented on the left hand side whereas perceptions on the right since a division of this kind necessarily involved data reduction. Since all participants have had careers that differ in many aspects, including length, the trajectories are different as well. The trajectory of Participant 5, for instance, depicts a maximum of three years while the trajectory of Participant 1 shows almost 40 years. In the

end, an attempt will be made to identify some patterns or general trends even though all the participants in this study belong to different generations. All of them lived and taught at different times and under very different circumstances. Despite the fact that they work at secondary level, for example, their careers have been shaped by different historical events. The oldest participant started her teaching, for example, when Russian was a compulsory language all over Hungary and English was an attractive alternative learnt outside school most of the time. Many of the participants, however, taught English at its prime, when students and parents were glad to be allowed to learn a Western language. In contrast, the youngest participant started his career when English was already regarded as a quasi compulsory language, which meant the affective filter emerged and enthusiasm flattened. When the oldest generation of the sample started to teach English, the grammar translation method was the prevailing one and course-books or resource books were “smuggled” into Hungary rather than imported. Most of the time, the English teacher was the only person around who spoke English, which, with the abolishment of the Iron Curtain and the spread of the Internet later, has radically changed. Foreign language contact of various forms, free travel and access to the spoken or written samples of the language are taken for granted now that the youngest generation of the participants is working as beginner teachers. Teacher education has changed substantially as well, as the methods used in schools are definitely more communicative and oral communication is much more in the focus.

Although the different historical backgrounds had a strong impact on the lives of the participants, schools, be them primary or secondary, and universities operate much the same way today as they did earlier. Chances of promotion, social expectations and the social recognition of the work of teachers have not fundamentally changed, consequently, some central tendencies may be identifiable.

In what follows, the teacher participants' trajectories are presented and discussed. Each teacher participant's career path is visualised, its critical periods and turning points discussed with teachers' perceptions of their initial teacher education and professional development thereafter. Special attention is paid to teachers' views on their training and learning opportunities during their working careers.

4.3.1 Secondary teacher trajectories

Let us start with secondary school teachers since five out of the 12 teachers interviewed work in secondary schools and two out of the remaining teachers had some secondary experience. First, the trajectories of experienced secondary school teachers will be described. All three experienced teachers below come from elite backgrounds in the sense that they all work in reputable secondary schools in the capital and a provincial town.

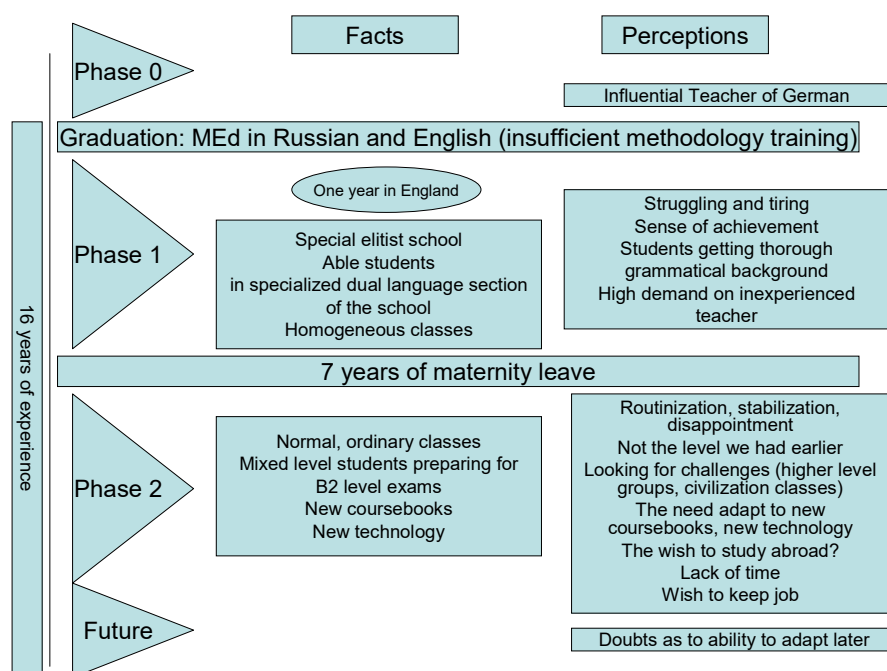


Diagram 8 Secondary school teacher, Participant 7

Stability. The professional career of this 47-year-old Participant 7 can be described with the following words: Stability, strength, calmness. As it can be seen in Diagram 8, she has worked in the same provincial town ever since she graduated, which provides her with a

secure and reliable working environment. She knows her colleagues very well, as she says, “we are stable people in this school, most of the teachers were taken on when I was, and we have been working here together ever since”. She would like to keep working in the same institution in the future, and feels comfortable working there: “I am not willing to work elsewhere, others, however, would love to come and work here”. She considered the survival period after graduation easy and difficult at the same time. Working with the pupils was easier then than today, because her homogeneous groups were made up of carefully selected, hardworking students. As this is an elitist dual language school, all students undergo a thorough selection procedure before they enter the specialised English class where some of the subjects are taught in English. More than 20 years ago, students had had no English classes before they entered secondary education, so they were all beginners in her groups. She is still proud of the progress they used to make those days. However, she had to face difficulties, too. She aimed to give students a thorough grammar foundation, so prepared the material in great detail and this took hours, sometimes whole afternoons, which was “terribly tiring”. Having put a lot of work into preparation, she later achieved what Huberman calls the stabilization or routinization phase. “One knows how to efficiently prepare students for the Matura examination, ... what sort of tasks there are in the exam ... and with the years one comes to know what to expect from students, what they can do and how to harmonise all this,” she describes her present teaching self. Together with consolidation, signs of disappointment are also detectable alongside nostalgia about the good old days. Unlike before maternity leave, she now has ordinary classes preparing for matura “only”. These classes are heterogeneous with learners who need more extensive practice. The gains appear to be less considerable than earlier. She thinks she may be sinking into routine and that her current tasks do not present intellectual challenges. Therefore, she has already worked out a self-motivating strategy, namely that she would like to teach a subject called English speaking civilisation and

wishes to rejoin the dual language section of the school where she could teach specialised groups. Although she says higher level or specialised groups give teachers a better sense of achievement and results they can boast about, she admits that “I need this for myself, we are talking about self development here, I need to climb higher.” Even though she has already decided to produce higher quality and more demanding work and thereby present a challenge to her own self, she feels uneasy about some new developments in education: “It’s a problem now, we can’t handle these gadgets... like the interactive board,” or about the introduction of new coursebooks: “You need a complete new set of vocabulary for these new books, the old ones we started with just look ridiculous now,” “there are new words I have to look up myself”. All in all, the interview with Participant 7 suggests that she has learnt the most from tasks she had to accomplish so far in her career and that she is aware that she will have to strike a balance between routinisation and innovation to prevent her from burn-out. (See Appendix L for the complete interview with Participant 7)

Burn-out is not a theme touched upon by Participant 8 but the interview with him convinced me that he was the only participant whose present state of mind can be best characterised by the word “Disillusionment”.

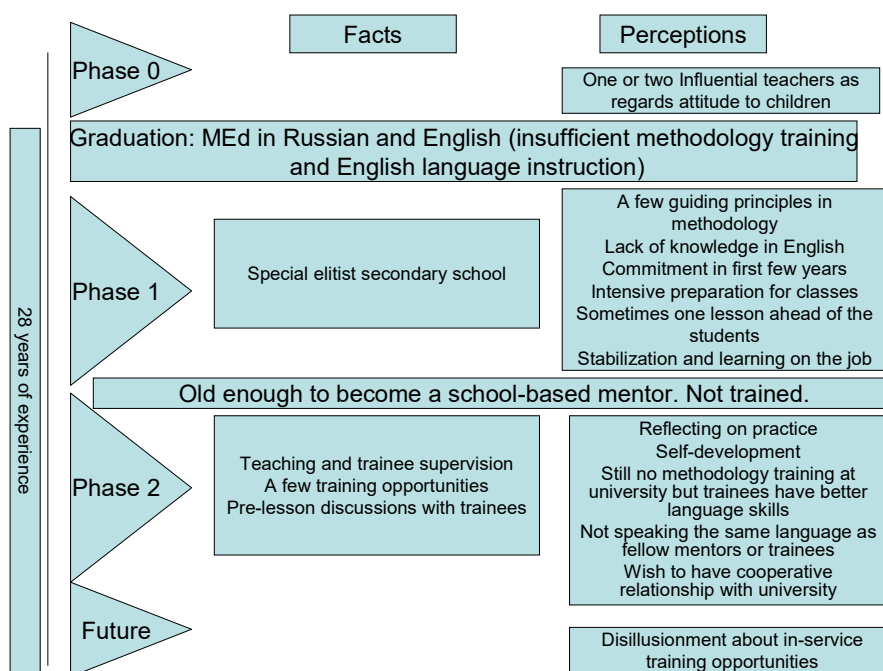


Diagram 9 Secondary school teacher, Participant 8

Autonomy and isolation. These two terms describe the same phenomenon. Participant 8 has had to learn everything the hardest way: on his own. Being a self-made teacher, Participant 8, one of the two men in this study, is a reserved and apparently unemotional person, or perhaps I did not manage to conduct the interview so that it would reveal his real emotional dispositions. The interview was mainly focussed on professional matters and the interaction was not as smooth as it usually was with other participants. Nevertheless, one thing definitely became clear: this participant is not satisfied with the way education is managed around him. He was dissatisfied with the quality of education he himself received:

Researcher: So, are you saying you had little methodology training?
Participant 8: Not little, none at all.

As it appears from the interview, he did not receive sufficient English language instruction either, and the situation was the same as regards his other major, Russian. He considers his younger self “poor at English with some methodological principles and better at Russian but with no knowledge of methodology whatsoever”. The survival period for

Participant 8 thus meant ample preparation for two or three years: “this is what I have to teach in the next lesson and this is what I myself don’t understand”. The self-educated teacher, who became a committed professional after a couple of years, is actually regarded as a very effective teacher in his town, so it was really shocking to hear that he was just one lesson ahead of his students language-wise at the beginning of his career.

He is also dissatisfied with the way he himself teaches. He is critical with himself: “Sometimes it’s boring to listen to myself, always the same thing with the same example”. “What do I do if let’s say 25 % of my students do not buy the methods I am using and I wouldn’t like to comply with what they are proposing?” he asks. He says he has acquired most of the knowledge he has today by himself, but he learnt a smaller proportion at various training courses. During his career some in-service training courses have inspired him but not to a great extent. As he remarks, “it’s not worth travelling 200 km for a workshop that is useless”. It is in this relation that disillusionment comes to the surface the most saliently: “The trouble with training courses is that the point [for participants] is to get the certificate, or the documents, and for the training centre to get the money”. Still, the overall impression is that, although forced by external circumstances to do most of the work autonomously, this teacher of 53 is a reflective practitioner after all. “These tiny thrusts, the workshops, they have pushed me along and I keep meditating along those lines,” he says. Or elsewhere: “I tried to analyse my classes, if I dared to, because if the lesson was abominable, I quickly forgot it”. However, this teacher apparently has a low opinion of fads that from time to time excite the English language teaching community, as it can be seen from a remark he made on the popularity of the word ‘reflection’:

Researcher: What forms of education or who have you learnt the most from in your career up to now?

Participant 8: The most characteristic form of learning for me was, to use a fashionable word, self-reflection.

His slightly unorthodox views about teaching competencies are also reflected in the following response:

Researcher: What kind of competencies does a teacher need?

Participant 8: I am not interested in these competencies at the level of naming them. Human relationships, emotional relations are important in terms of conflict resolution or conflict evasion, but these courses exist on paper only, not in reality.

He is far more dissatisfied with the way teacher training is organised and managed around him than his own teaching or development. He thinks he was appointed to be a school-based mentor because he was old enough, and he had to start working with trainees without any training to prepare him. According to him, school based mentors, university-based trainers and trainees do not share the terminology to talk to each other. “As long as we don’t share the language, we won’t understand each other. If I say ‘brown’, she says ‘tree’, we can’t even talk. If we mutually identify it as brown plywood, then we will be able to talk.” He admits that the command of English recent trainees have is higher than it was 10 or 15 years ago, but believes their knowledge of professional terminology is practically non-existent. “All a trainee of mine could say about the communicative approach was that it was used with soldiers in the war”. He thinks trainees are not familiar with such terms as “aim, task, or steps”. Thus, it is not a surprise that he would like to see cooperation between universities and schools. (See Appendix M for the reconstructed interview with Participant 8)

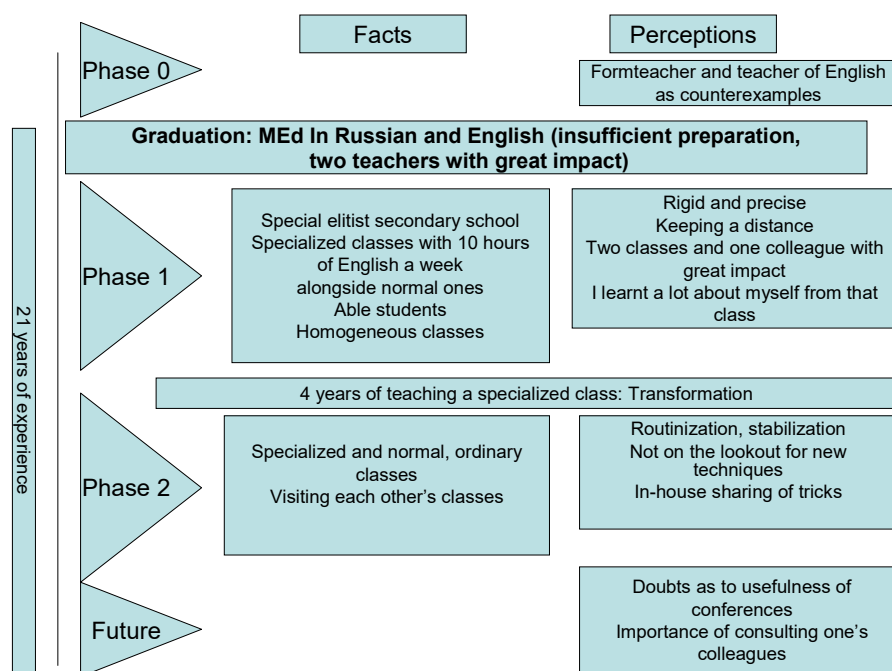


Diagram 10 Secondary school teacher, Participant 2

Under control. The third secondary teacher's career and development revolves around different interpretations of control, feedback and results (see Diagram 10). After hesitating a little whether to embark on a teaching career or not, under the impact of a university lecturer and a school-based mentor, she finally concluded that "teaching is of value". This teacher in her 40s began her teaching career by focussing very much on the subject matter, her lesson plans and her own self. Gradually, she managed to give up some of that control and today she can concentrate on her students and her students' results.

At first, I was unbelievably rigid. I wanted things to go smoothly, I wanted the kids to be silent, I wanted them to answer only if I asked them. Everybody let me teach my way, I am the one who knows what is good for them anyway.

"I liked to keep a distance," she says about her aloof and reserved personality. In the first half of her career, she kept criticising her students. There was one class where she says she did nothing other than "scourging", that is, criticizing for two years. She described her previous self using the words "cruel" and "inhuman". With the very same class she came to a turning point. "I started praising them. I began to see that they were good." This teacher sees her teaching on the strictness-leniency continuum and believes she is continuously moving to

and fro along that continuum. “This somewhat military style is something I still believe in,” she says and thereby reveals that her core values have not changed fundamentally since the beginning of her career. On the other hand, the importance she attaches to the relationship she developed with two of her classes shows that her focus did in fact shift from short-term lesson plans to long-term effect, from herself to students, from the subject matter to the quality of the relationship with the students.

There was a class reunion to which they invited no other teacher but me and their formteacher. And this [her being the bane of their lives] always comes up in anecdotes. ‘Do you remember when you said... That was horrible but good at the same time because we were getting ahead with the language and we are so grateful for all that’... It is interesting they do not remember ... all this is good for is that we get on so well now and they feel free to tell me all about this, you know.

She says she has learnt a lot from that class about herself, “I got to know myself better through them,” while admitting she also had to cope with external problems at the time.

As regards her teacher education, this teacher thinks she was equipped with all the necessary skills when she started her career. In her view, more class visits would have prepared her better, however. On the other hand, she also believes “it is only when one is already a practising teacher that it turns out what kind of teacher one will become”. At present, too, Participant 2 prefers and values class observation and sharing ideas in the staffroom more than going to conferences. As she says, “I am unable to regularly accomplish the majority of those colourful and sweet-smelling demonstration lessons that I see at conferences” whereas “when I am planning to teach a topic or grammatical area, we always discuss it among ourselves and give each other ideas”. She refers to one of her colleagues as being “an influential and interesting character” and believes she can enrich her teaching repertoire exclusively “bit by bit”, by using new materials as building blocks to diversify her teaching: “There is a good recording, I’d need it, there is a good text, I’d need it”. Although Participant 2 appears to be working most of the time on her own, she is not as isolated from her colleagues as Participant 8. There is a lot more in-house sharing at her school in Budapest

than at his school in the countryside. (See Appendix G for the complete interview with Participant 2)

In the next section, the trajectories of two younger, less experienced secondary teachers will be examined. The two teachers are around 30, one of them works in a prestigious secondary school in the capital while the other works in a vocational secondary school in a provincial town.

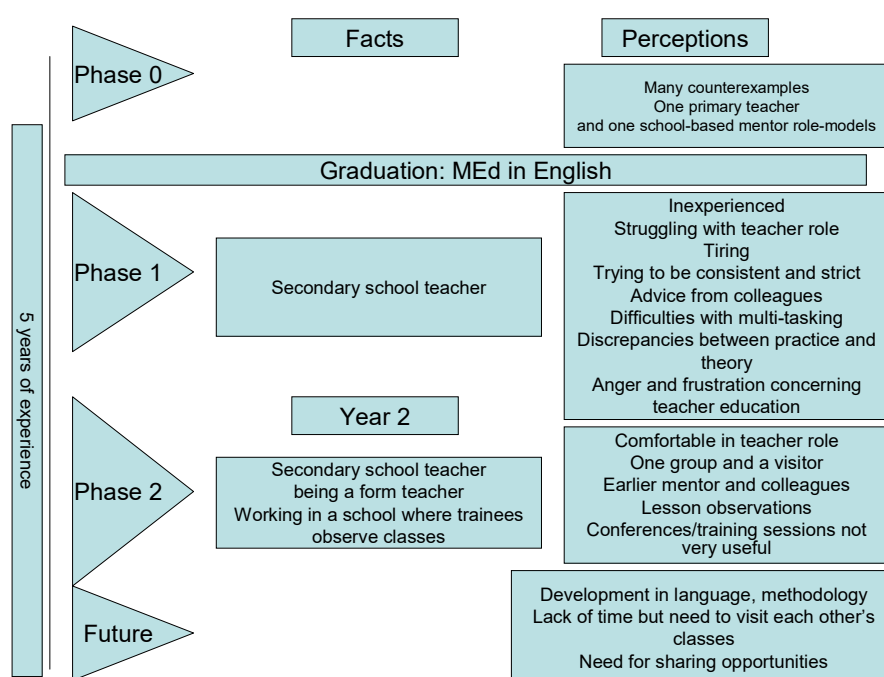


Diagram 11 Secondary teacher, Participant 4

Ambivalence. The trajectories of these teachers are shorter but both teachers divided their careers into two phases. Participant 4 thinks her first year of teaching brought her a year of both anxiety and great satisfaction. Her weekly number of lessons was 21 and she had to start teaching sociology as well. Both the high number of contact hours and having to teach a new subject were exhausting. Still, she felt she was on the right track and found she was “cut out for this job”, which meant she was enjoying her new challenges. In class, she found it particularly hard to manage several tasks at the same time, or multitask, for example, to discipline a student and continue the discussion as well. As she describes her difficulties:

It was terribly hard to learn to pay attention to the unbelievably many things that are going on in a lesson. You are communicating with someone, let's say, and what the other 17 people are doing in the meantime and what you would like to say next, and there is something you need to react to, and Steve needs to be disciplined and ... the need to remember what I have agreed on with someone, what I have promised, what sort of punishment I have promised.

For her, things began to be easier in the second year (see Diagram 11), when she began to feel comfortable in her role as a teacher. She felt she was more in control after the first crucial year. She also developed her identity as a teacher; she no longer needed to boost her confidence before she went into class.

Yes, the second year was a turning point. I felt things were going more easily and more naturally. So, it's no longer going into class and saying it to myself before class that I am a teacher. So, I don't need to put this role onto myself, I am wearing it naturally.

Her different identities became more integrated after the first year of teaching. Her private self and her classroom, or public self, merged into one or perhaps she found a way in which her real self and her teaching self could coexist harmoniously and peacefully. This role-search must have been a stressful time for her. The fact that she became a form teacher also constituted a major shift. "It was a real shock... it goes with so many responsibilities," she says. As regards her development, she is a dissatisfied graduate, who believes that what she was taught at university is not useful and is far from the realities of the classroom. This is all the more surprising as her school is an elitist one and is in theory supposed to be closely cooperating with her university, which regularly sends its trainees to do their practice teaching in classes of the school. Starting her career was a critical period for her university training had not prepared her at all. Her dissatisfaction and disappointment are vividly described in the next two excerpts:

And really, they [university lecturers] paint the world of teaching pink, where a lot of things are pink, but you have to work hard for them to turn pink. So, there was a lot of anger in me concerning my university education. I am not sure it would be easy to manage it differently, it probably would not [...]
[...] if you start teaching the way that they taught to you at the university, you won't stay alive, or *(pause)* You won't achieve any effectiveness and you will be laughed

at. So, those who taught all these things to us there have lost touch with reality, or maybe they haven't but it's more comfortable to say these things, or I don't know, more modern.

The last sentence may be a hint at the fact that different educational philosophies may be observed by the university programme versus the secondary school. Participant 4 feels more comfortable with her colleagues in the school. She feels she can rely on their advice, they have helped her in solving her problems on several occasions. There appears to be a good team consisting of both young beginner teachers and more experienced, even mentor-teachers. Although the atmosphere in this school seems rather authoritarian when it comes to student issues, the problems of younger teachers are not swept under the carpet, they are discussed and assistance is offered to them. Participant 4 also thinks highly of her school-based mentor, whose lessons set an example for her and whose comments she can still remember. To illustrate the kind of support she got from her mentor, here is a quotation:

I'll give you an example so that it would not be so intangible. I remember when I was doing my teaching practice, there was some difficult situation, so I felt things were getting out of hand, out of control. And then I started rushing forward and she [her mentor] said, 'Well, in a case like this, you might want to try and slow down, or step back'. And I know that for me that was a sort of revelation at that point.

Even if, as she says, she can only remember one or two sentences or comments her mentor made, they probably came at the right time. She and her mentor were still working in the same school at the time of the interview, so her scaffolding probably had a greater impact because it is a longer term relationship than mentor-mentee relationships usually are. (See Appendix I for the complete interview with Participant 4)

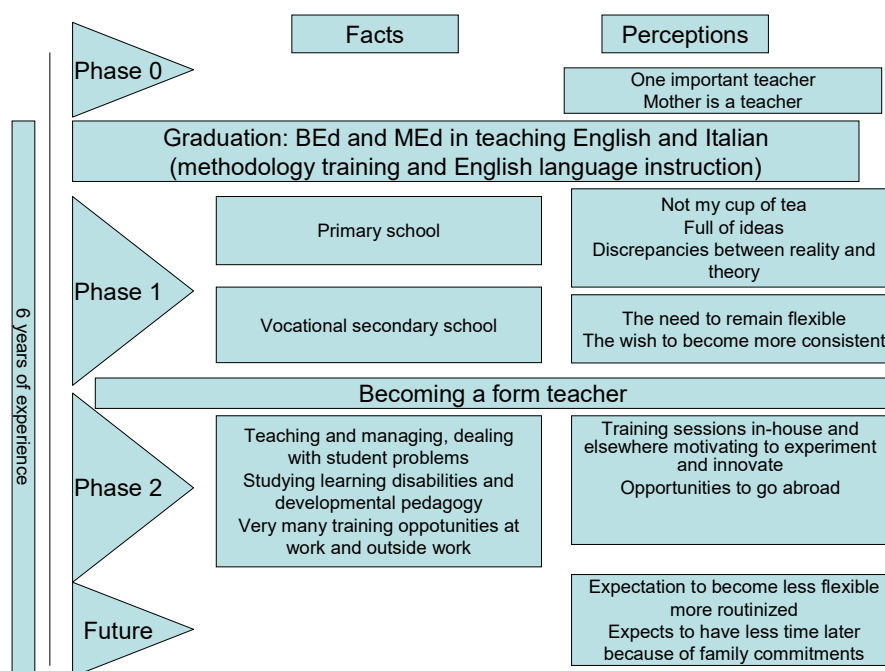


Diagram 12 Secondary teacher, Participant 11

Bursting with energy. Participant 11 is an energetic, enthusiastic and contented 28-year-old beginner teacher with slightly more experience and more varied experience than Participant 4. She is in the position to compare Bachelor's and Master's levels of teacher education since she has done both (see Diagram 12). She has some insights about primary and secondary education as she has experienced both and chose secondary education as a career. She has clear, mature and articulated ideas about her own self, her teaching and her future plans. Her self-concept is a mature one, she considers herself an outspoken teacher and she believes a teacher needs to be similar to a lion-tamer or a trainer at the circus. She quickly realised primary school was not going to satisfy her and switched to a vocational secondary school where she has ample training and even travelling opportunities. She feels at ease in the secondary classroom and appears to be a competent form teacher as well. She, too, realised that there are discrepancies between what she was taught at college or university and what she is able to accomplish in her own context but is not as disenchanted about teacher education as Participant 4. One reason for this might be that she had a family member to acquaint her with

the practicalities of the classroom, or her teacher education was more in touch with what is going on in a vocational secondary school. It may well be that her outgoing and optimistic personality has helped her cope with the challenges of adapting to the new circumstances.

The school context of this participant appears to be a very active one. Apart from teaching, they are involved in many projects, some of which are international. Participant 11 is happy to grab such opportunities and the school, too, is glad to send her to conferences or events. Her energies appear to be limitless: she even attends a postgraduate course in developmental pedagogy, which she thinks will help her facilitate the learning of students with problems such as dyslexia or dysgraphia. She thinks this is one area for which her teacher education did not prepare her, the other area being administrative tasks.

It is possible that this participant is a great planner. She believes she will have less time to invest later when she has a family, so she would like to make the most of these years: “Well, now without a family, I can easily do it, one or two days here or there, or spending the afternoon with this or that, this course or another one. My time allows for all that.” She is also aware that older colleagues are less flexible and emphasises that she would very much like to stay flexible. She thinks flexibility and consistency work against each other:

Researcher: Well, you started teaching not so long ago, what were you like when you started teaching? Have you changed or are you changing in any way? What kind of teacher are you?

Participant 11: Am I changing? I must be changing, perhaps a little, let’s say I am trying to make efforts to remain flexible and to be open towards the children because a few years will pass and I don’t know someone said that with the years she can understand the kids less and less and me, too, with the years I am getting saturated and then, well, so, I believe I am getting less flexible but I am trying not to and perhaps this is linked with my being consistent as well. Because the other thing is that I may not be consistent, so perhaps I am becoming less flexible but more and more consistent.

This is a frequent worry identified by teachers and extensively documented by Huberman, a sort of detachment from one’s students as one is getting older: “The teacher is

getting older, pupils remain eternally young” (1993, p. 252). The age gap is getting larger, the teacher feels less close to the students and so do the students. Flexibility is also a feature that we associate with the younger generations of teachers, while a well-worked out framework of evaluation and a set repertoire are usually associated with older age. (See Appendix P for the complete interview with Participant 11)

From the narratives of secondary teachers, although all of them have lived through a different set of events, a pattern for their development appears (see Diagram 13). It is probably an accident but at the same time a notable phenomenon that four out of the five secondary participants still work in the school where they began their careers. Participants’ apprenticeship of observation, their teacher education and their lived experiences seem to be in dynamic interaction with the different learning styles they adopt during their careers. Some choose to learn on their own, others with the help of mentors and colleagues and yet others opt for organised forms of learning while all three forms might be present as well, to varying degrees.

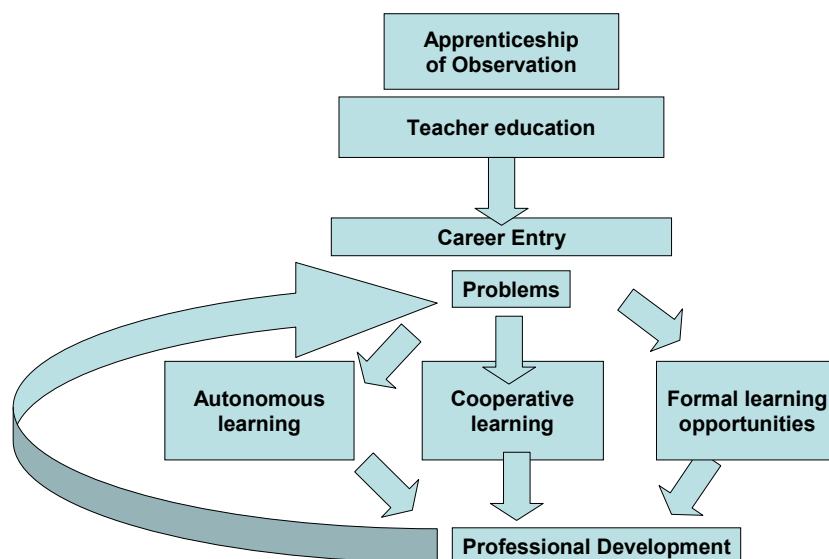


Diagram 13 Secondary teacher itineraries

In the narratives of teachers, it became clear that external factors significantly determine the extent to which a teacher's freedom in choosing a learning style for themselves is limited. Participant 8, for example, had no other alternative than to rely on his own self although he would have appreciated outside help while Participant 11 had more than sufficient learning opportunities created by her school as well as opportunities she chose for herself. 47-year-old Participant 7 has had to overcome two major difficulties in her career up till now. The first difficult period occurred when she started teaching and had to face the day-to-day demands of the job as an inexperienced teacher. The second major challenge came when she returned from maternity leave and experienced changes in the composition, earlier English language learning history and attitudes of groups. Several other minor challenges need responding to in her career and present shorter and less significant learning cycles, nevertheless, these challenges, too, compel her to develop. Such minor challenges included the introduction of new technology, the interactive board, the expectation to do groupwork or to use new coursebooks. "My generation doesn't know how to do groupwork," she says. She aims to challenge her own self, too, by attempting to find more demanding classes and getting involved in teaching a special subject called Civilization. This is a subject about English-speaking cultures, comprising of British and American history, art and geography including document analysis. In her own words, "I'll have to thumb through that again, if I get a new group, so that is the challenge part of the thing a little again". On the whole, it appears that this participant learns the most from her own experience, although she does sometimes attend shorter in-service teacher training courses and does observe her colleagues' classes regularly:

[I have learnt the most from] my everyday experience and the fact that we visit each other's classes as part of our in-service training, we have agreed to ... and the law allows us to visit 30 classes as part of self-development, and we can practically count that as self-development. And we visit each other's classes, we visit everybody's classes, we have some colleagues like this, ...

The 53-year-old male participant, Participant 8, also had two major difficulties in his career. The beginnings were especially demanding as he had had insufficient training beforehand and becoming a mentor also posed difficulties, when he had no special training to rely on. In comparison with the practical, task-generated concept of self development of Participant 7 described above, this participant frequently, both explicitly and implicitly, refers to ‘philosophising’ on the content of training sessions or his own practice and emphasises the importance of self-reflection in his career. Not only can this be seen as higher-level or deeper involvement in his own development, but it is also of a different kind. It is much more self-initiated, autonomous and, unfortunately, more bitter. As he says, “Mostly, I have obtained the knowledge for myself. I have to a smaller extent also been taught, but even that was not taught to me at the university but at in-service training courses and rather the courses that were non-official, non-credit courses and were not determined by law.” Participant 2 has undergone two major crises in her career. The first one coincided with her entry to the profession while the second came mid-career. During the latter, she says she underwent a major transformation, she found the balance between being a demanding and approachable teacher. This theme occurred in the Huberman study as well, in which teachers attributed great importance to, among other facets of pedagogical mastery, finding “a happy medium of expectations” (1993, p. 225). Participant 4 and 11, the two younger and less experienced secondary teachers also reported two major shifts in their careers. The beginnings were of great importance, and so was the task of becoming form teachers. Becoming a form teacher widened their horizons and probably signalled a greater commitment to the profession and the school, and vice versa. Participant 4 appeared to have fewer formal training opportunities and preferred sharing ideas with her colleagues whereas Participant 11 is very much keen on both attending training courses and learning in a group.

The itinerary in Diagram 13 is a simplified schematic model, which does not include the unique features that the participants in this study displayed. The “enormous investment” at the beginning of a teacher’s career detected by Huberman as regards some of his participants (1993, p. 34) was also found to be characteristic of four participants in this study: participants 12, 8, 7 and 4. The initial overinvestment stage cannot be included in the schematic model, however, as the rest of the participants did not recount such difficulties. Furthermore, the word ‘problem’ in the Diagram may have different meanings. It can have a narrow meaning, such as having a problem class, like Participants 2 or 4 had at one point in their career, or it can have a very broad meaning, such as not being trained for the work a mentor has to do in the case of Participant 8, or having to adjust to a new cohort of students as in the case of Participant 7. What appears to be going on, then, is continuous repetition of the reflective or developmental cycle, with more significant and intensive changes during more important career stages and less significant and less intensive changes during relatively uneventful periods.

4.3.2 Primary school teachers’ trajectories

In the next section the trajectories of the primary school teachers in the sample will be presented.

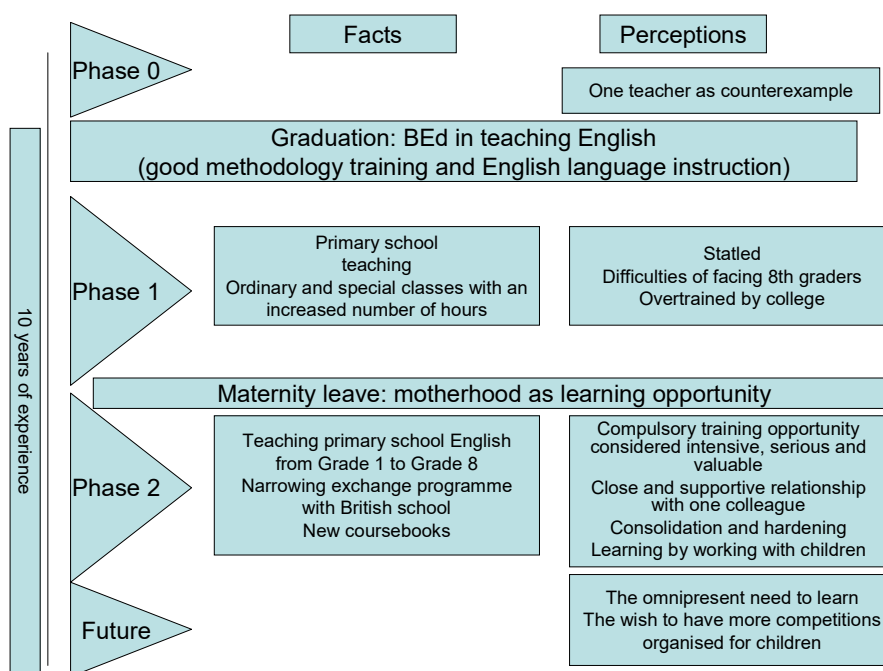


Diagram 14 Primary school teacher, Participant 10

Hard-earned confidence. Participant 10 is a teacher that has such a good reputation in her school that all the parents would like her to teach their children. At the age of 40, with ten years of experience, she thinks she “has become strong enough spiritually” to stand in front of the pupils whereas, when she started, she was “startled” and felt uneasy in front of especially the eighth graders. Like participant 2, she has also found the golden mean between being strict and getting on with the children:

I used to be a lot more lenient, my main purpose was to make them love the English class and make them like me, too. It is still one of the most important things for me, but I am not ready to give up everything for this cause. Because this ruined discipline, the fact that I wasn't strict enough. And I had to regret it afterwards. So, over the years, I have had to become harder, even though I am not that type, I am not a merciless teacher, but you have to..., I had to conclude that you have to....

This participant experienced both general teacher training college preparing lower primary school teachers and English teacher training (see Diagram 14). She has a positive opinion of both, although in retrospect she finds some of the subjects irrelevant and useless, for example literature: “The problem, really, is not the fact that I can't use it here but the fact that perhaps I learnt it at that level in vain”. She says she might even be “over-trained” for the

job she is doing now, citing the example of the passive voice that she never teaches because they never get to that point in the eighth grade. She had ample hands-on methodology training, many class observations and teaching practice opportunities to test herself as well, since there was a teacher training primary school closely collaborating with the college in the city where she studied. “What I missed in my education I couldn’t get at the college,” she remarked at one point, meaning the programmes she had attended were excellent, but a teacher needs practical experience as well. Since graduation she has worked at the school where she is working at present, but was away on maternity leave for a couple of years. Becoming a mother, she says, was a turning point, an influential experience as regards her teaching as well. She looks at children differently now, “I am much more understanding, but as a mother I have to be a lot stricter than before, so I am able to be stronger here at the school with the children. Tears or scenes or something like that won’t have an impact on me”.

Apart from motherhood, the other turning point she considered important was the exchange opportunity with a British primary school, which meant a lot to her and to her pupils in terms of contact with an English-speaking culture, real English speakers and real English. She regrets that the exchange programme has now been transformed into a correspondence programme, in which children swap letters and emails but no actual visits are realised.

Participant 10 does not have many English language teaching related training opportunities at her school, but she attended an in-house training session on how to use the interactive board before the interview and a partly online compulsory training course at the British Council the previous spring, which gave her abundant input and sharing opportunities with colleagues from other schools. She is also working in close collaboration with a colleague in her school, with whom they exchange ideas, activities, even “flashcards”. (See Appendix O for the complete interview with Participant 10)

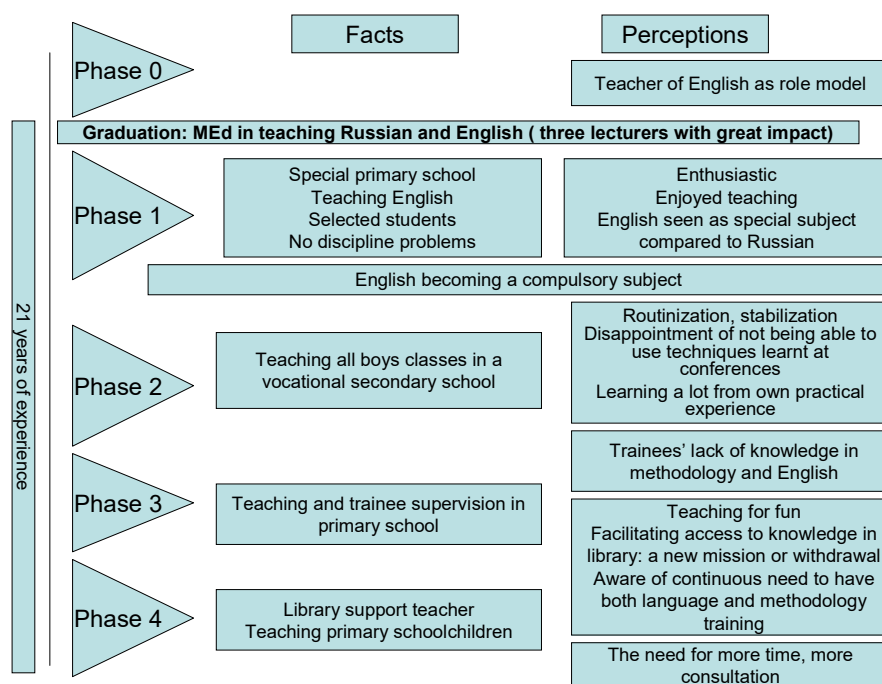


Diagram 15 Primary school teacher, Participant 3

Four in one. Participant 3 was 55 years old and worked at the time of the interview both as a teacher and a librarian in the library of a well-known primary and secondary school in Budapest. Most of her working life was spent in a primary school, although she had the opportunity to work in a vocational secondary school as well (see Diagram 15). She now has some nostalgic feelings about the beginnings of her career since she started to teach English in an era when English was seen as a subject for the privileged as the compulsory foreign language was Russian: “There were practically no discipline questions in these classes, we worked under laboratory circumstances”. She felt fully prepared, was enthusiastic and felt she was making progress. “I enjoyed teaching,” she says. Her university education thoroughly prepared her for the realities of the Hungarian context, which meant “a tape recorder, a piece of chalk and the textbook” at the time. She considers the impact of her secondary grammar school English teacher really important in her apprenticeship of observation. As she says: “I see myself using some of his techniques, they haunt me”. One methodology trainer in the Russian programme and some lecturers in the English programme provided her with the input

and motivation she needed. The turning point, she says, came with the abolition of Russian as a compulsory foreign language and the opening up of the coursebook market. First, students were fascinated with the new colourful coursebooks and the possibility to learn English instead of Russian, then motivation dropped, especially when English became an unavoidable ‘quasi compulsory’ foreign language to learn.

As regards her own development, experiential learning is the kind of learning she has benefited the most from. Although she regularly attended conferences during her career, she felt that the games colleagues played with one another at training courses or at conferences could not be used in her own all-boys classes, for example. “The same thing cannot be done with a group of teenage boys the same way,” as she put it. She says she also benefited from dealing with trainees as she works at an institution where trainees do their practice teaching and visit classes: “I had to meet the expectations I set them, the ones I expected them to meet, I myself had to perform just as well”.

If we examine the trajectory of this teacher, we will see that she had four careers in one, which is a rather rare phenomenon. After working as a primary school teacher, she went to work in a secondary school, then returned to the primary sector and became a mentor and she is now gradually leaving teaching and becoming a library support teacher. This appears to be quite unique in the Hungarian educational context and presupposes at least four stages of intensive adjustment and adaptation. (See Appendix H for the complete interview with Participant 3)

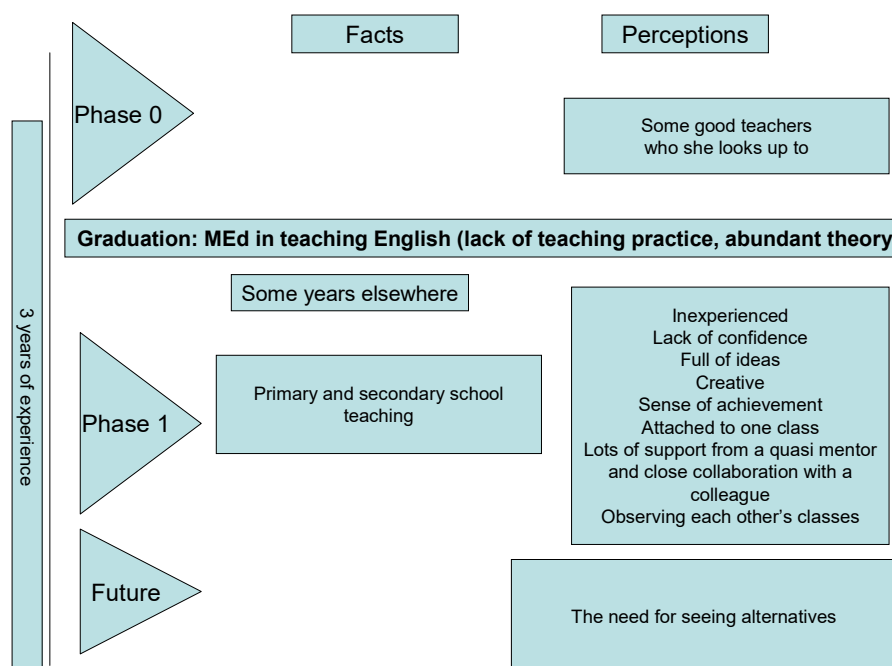


Diagram 16 Primary and secondary school teacher, Participant 6

Second thoughts. Participant 6 is the second least experienced teacher in the sample (see Diagram 16). She appears to be at the beginning of the stabilization phase with a lot of uncertainties and doubts but all the more enthusiasm and creativity. She is aware of the impact that her previous teachers had on her teaching even though she is a re-starter in the sense that she previously worked elsewhere, not in education, for some years. She says she needed a great deal of courage and determination to enter the profession. She heavily relies on colleagues and especially a quasi mentor, actually the head of the English teachers, who later was appointed the vice-principle of the school, and tries to counterbalance her inexperience. She pointed out that she had learnt a lot of tricks not from books but from her colleagues, their best practices, which she now considers her own. In her interpretation, she is now beginning to “feel equal” to experienced colleagues, like the teachers in the Huberman study (1993, p. 224). She also works closely with a teaching partner, with whom they teach the two sub-groups of the same class in the same time slot, a relationship that again contributes to the alleviation of her self-doubt. She says she has learnt the most from more experienced

colleagues because there is a class observation scheme in operation at the school and teachers are in the habit of “knocking on the door and asking if they could just come in and observe a lesson in an empty slot”. She believes she can benefit from observing teacher colleagues as well as observing groups and classes “at different stages of the learning process”. She even says visiting classes in another institution might be of value, since “seeing alternatives” is essential.

Regarding her initial teacher training, she says the following:

- Participant 6:** I found the practical training too little. There were too few opportunities to see classes and too few occasions to put into practice the theoretical knowledge we had. They tried to convey a lot of methodological information, in theory. I found the practicum too little.
- Researcher:** So, you met too few children?
- Participant 6:** Yes, they allowed too few children close to us.

This graduate working in Budapest thinks she had little chance to experience what it is like to work with children in real classrooms, unlike the graduate from a provincial teacher training college, Participant 10, who works in a provincial city.

In the life of this participant, colleagues and relationships with her pupils play a far more important role than formal organised training courses. For her, working with a group for two years and seeing the outcome was a very important lesson, one from which she concluded that teaching was the right profession for her. She had a sense of achievement as well as a close attachment to the pupils, which she found enriching and convincing as regards whether to stay in the profession or not. “We spent two years together ... I saw where we started from and where we got ... From the feedback I received from the children, the results we achieved together, I concluded that those two years were successful,” she explains. (See Appendix K for the complete interview with Participant 6)

If we attempt to identify some common threads in the development of these primary school teachers, we see a similar pattern to the one that emerged from the secondary teacher interviews (see Diagram 17). Autonomous learning is not present in these career cycles but

another self-initiated kind of learning merits attention: experiential or reflective learning. The reasons for less self-study are unclear; one reason may be that there happened to be no autonomous respondent in this sub-sample. There seems to be more interaction between the experience and development of primary teachers in this sub-sample than in the case of secondary teachers. Cooperative ways of learning are also given more attention, and while formal education is also present, it does not seem to have such a great importance as at secondary level. Another notable difference is that problems are rather seen as changes in external factors, new tasks or events in personal life.

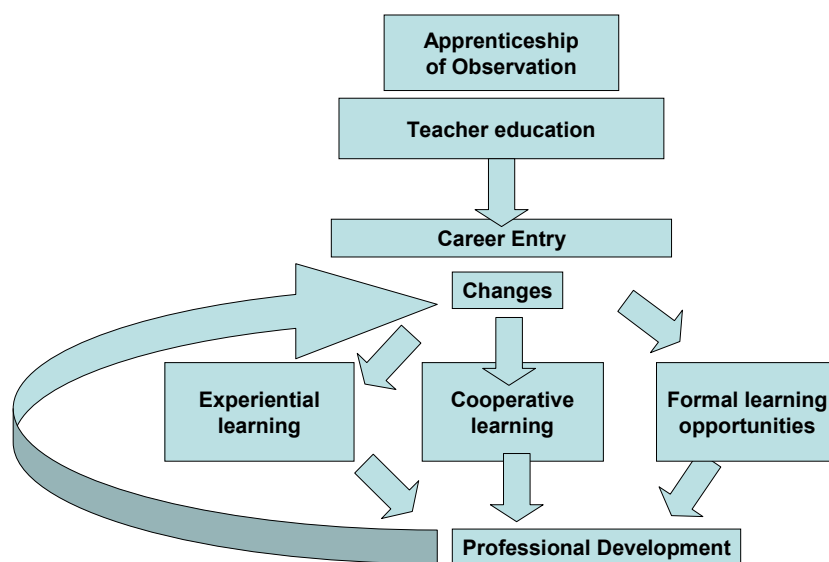


Diagram 17 Primary teacher itineraries

One such external factor may be the changing role of English as a subject in Hungary in the 90s, or an event, such as when one of the participants was becoming a mother. It is very difficult to place the third participant on this diagram since she has very little experience, however, in her career up till now, the role of relationships and cooperation, be it with colleagues or pupils, is of greater importance, too.

4.3.3 Higher education teachers' trajectories

In the following section, the trajectories of the teachers involved in higher education in the sample will be explained.

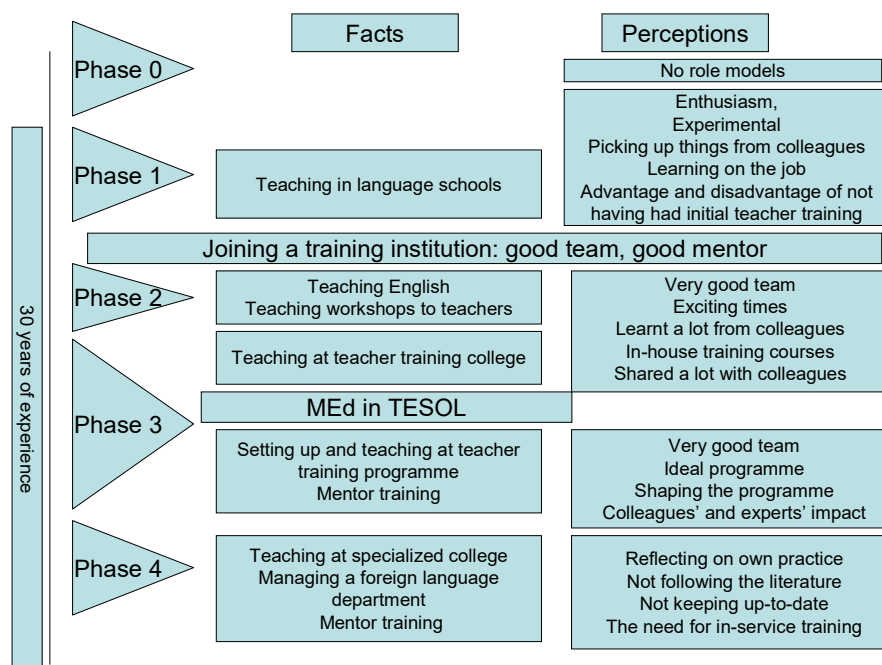


Diagram 18 Higher education teacher, Participant 1

An adult educator. Participant 1 is the only native speaker teacher in the sample. She is a well-known and respected teacher and teacher trainer, as well as a trainer trainer in Hungary and she was nearing the withdrawal stage when she was interviewed. As she said “I am not going to retire yet, but I am ready to.” If we examine her career, we can see two main stages with further sub-stages. In the first half of her career, she was a teacher of English in the private sector whereas in the second half she gradually shifted into the training of teachers in the public sector (see Diagram 18). While teaching in a language school, as an English native speaker teacher, she was soon asked to give in-house workshops to her teacher colleagues. With that experience behind her, she became a college tutor, where her special field of interest was the teaching practice of trainees. Soon she joined a team setting up a new

programme in which the teaching practicum was given a heavy emphasis. As a concomitant, she became involved in organizing and giving workshops to school-based trainers as well.

This participant is different from the rest of the sample because she learnt everything on the job and had become a university tutor before she completed her formal education. Her learning style may be characterised by reflective or experiential learning. Her development, too, began with the apprenticeship of observation stage, in which she had to fight “a certain authoritarian kind of approach” in her home country. Following her move to Hungary, she was greatly influenced by a male mentor, who was a senior colleague at a language school. As she recounts, “He was somebody who was older than me and sort of was more of a model figure above me if you like”. The team in the training centre must have exerted an influence on her development as well:

They had a very very good team of teachers there [at the language school]. And while I was there, I met a colleague who was my mentor basically. And he invited me to work on [names of projects] and so he and another colleague and I started to write the [names of projects] and three or four other [names of projects] from the mid-70s into the mid-80s. And their insights and their ... *(pause)* how shall I say *(hesitation)* their expertise really was *(restarts)* I learnt an enormous amount. Particularly from that colleague.

She believes several other professionals with whom she worked on different projects in and outside Hungary have had a great impact on her development. One of these symmetrical relationships was, for example, a colleague at college: “She and I just worked very well together and she had a different set of ideas but we had absolutely common beliefs and so we were able to ... *(restarts)* and a lot of common things in our background, too, what we have done”. Collaborative learning is one way this teacher has been actively involved in during her career. At the time the interview was conducted, this participant was a very active teacher despite being in her 60s, and said she learnt something new “probably every day”.

Participant 1 believes that apart from fellow professionals and projects, it is one particular type of training course that she learnt the most from, not as a participant but as a

trainer. The course aims to explore teacher beliefs, which Korthagen says are the hardest and the most painful (2004) to change. As the participant herself explains:

Because I have always said that mentor training is special, which is why people become very bonded and what they invariably say is what we have done in their mentor courses is to change their lives, but the thing is that what you are dealing with, the level that you are dealing with in mentor training is to do with your beliefs about teaching and everything and it gives you a skill in dealing with people that most of them could use as much in their homes as with their mentees. So, this is the very strength of mentor training. And because of this, people become very very close, very vulnerable and open, which is one of the reasons why people can't observe us, because you can't, not this kind of thing, it's too personal. So, you learn an incredible amount there.

Overwhelming enthusiasm. Participant 9 had a parallel and in many respects similar career to that of Participant 1 after a very different beginning. She, too, is in her 60s and she is a well-known and respected teacher and teacher trainer in and outside Hungary. She, too, was nearing the withdrawal stage when she was interviewed. She had just finished her last term of teaching at the university and was about to retire. Yet, she appeared to be an energetic and enthusiastic professional with a lot of plans. Her career can be divided into two stages: one phase spent teaching English to children in a private language school and the other one spent educating future teachers at a university (see Diagram 19). Her way of thinking is centred along the affective dimension, or as she points out, "I've always loved doing this job," or elsewhere, "the important thing is for the teacher to be able to listen to the other person, to love what she is doing, to try and love who she is teaching because if she doesn't, she will not be able to teach them anyway". (See Appendix F for the complete interview with Participant 1)

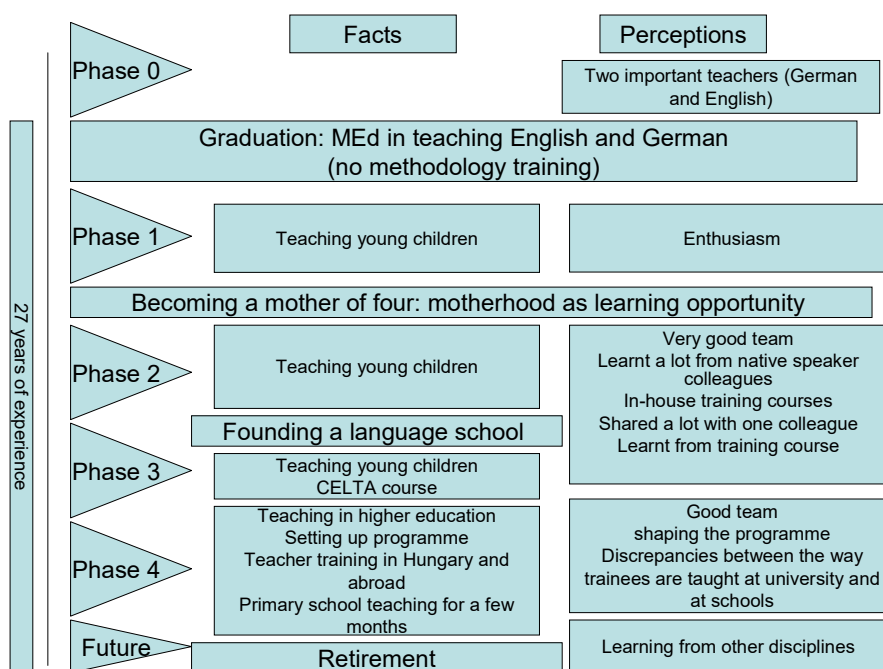


Diagram 19 Higher education teacher, Participant 9

Although the participant did not overtly say so, she turned out to have been a child prodigy who was allowed to learn two foreign languages at the same time, in addition to Russian in her secondary school in the 60s. This meant that she was allowed to decide on a daily basis whether she wished to attend the German or the English class, and while her classmates studied one of the two, she studied both languages. She remembers both teachers with affection, “they were good people and good teachers as well.” The participant cannot recall the classes in great detail, but she can still remember “the milieu that stays with you”. When it comes to teacher education, she says she had good language education at the university but methodology training “was non-existent”. The focus was on the history of methodology and great Soviet teachers, rather than actual classroom practices or great Hungarian teachers. When she did her teaching practice in a provincial city, her main goal was to survive and her supervisor gave her one piece of advice, “to economise on your energies because you can’t do it like this in the long run”. Her enthusiasm has not faded since and colleagues at the university think she is the most energetic in the department.

In the first half of her career, she worked with young children and two major events influenced her career. First she was a founding member of a language school, where she was given a lot of training opportunities. The other major turning point came when she took part in establishing a university teacher training programme. In addition to these events, she, like Participant 10, believes that motherhood gave her a perspective that greatly contributed to her development as a teacher.

As we can see on Diagram 19, her career can be characterised by dynamic progression. The development of this teacher, however, can be seen as a fully integrated whole, with the different kinds of learning interrelated and interacting all the time. Formal education takes the shape of university courses, the CELTA training course and other training sessions. As she comments, “In actual fact, the most important thing was that the language school introduced me to the culture of teacher training”. It is on the basis of her own experience as a mother that she dared to enter the teaching of young children: “the major turning point for me is my children, the fact that I had four children gave me an awful lot of insight about what a child is like”. Co-operating with colleagues, older and younger, is omnipresent; she recalls she had a female colleague with whom she had a lot of discussions at the university, “I remember her with a lot of affection. And you know when you are getting older and then younger colleagues ask questions, and that is also very important, they make you really rethink what you are doing”. At the university, from where she is on the point of retiring, she assisted a colleague (Participant 12) with a lot of empathy.

Naturally, the younger, less experienced teachers’ trajectories span a shorter period.

Cooperation in teaching and learning. Participant 12 is a young university lecturer at the same provincial university as Participant 9. In fact, the two teachers are good friends and Participant 12 regards Participant 9 as her mentor. As she said in the interview, “She is trying to help me a lot. And with her, imagine, I get on so well with her that in front of her I

don't think it's a shame that I don't know something". (See Appendix N for the complete interview with Participant 9)

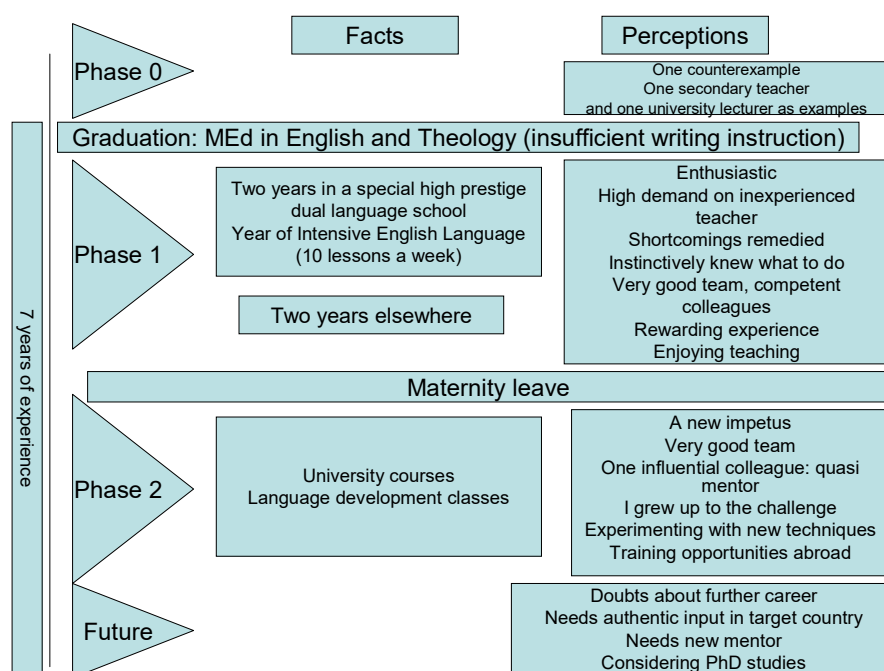


Diagram 20 Higher education teacher, Participant 12

Personal relationships have always been important for this participant. She can recall a secondary teacher of hers who was good at two things: teaching a wide range of vocabulary and idioms and teaching the cultural dimension. Then there was a university lecturer who had a great impact on this participant with her communicative teaching style and temperamental personality as well. However, she has also “learnt from the teachers who weren’t that good”. Her career started off rather easily: she was an enthusiastic beginner who surprised her parents by spending a surprisingly long time at the school preparing for her classes. She feels nostalgia for those days, “it was a real miracle”. For two years, she worked in a very good team with some experienced senior colleagues and four native speaker teachers, teaching a one-year programme of intensive English, an only-English preparatory course for 14 and 15 year-olds in a dual language secondary school in the country. “I knew what to do by instinct,” she says, but the syllabus was well worked out, too. She then worked in state administration

and returned to teaching when she found work in a language school in the capital (see Diagram 20). Finally, she became a part-timer at a university near the capital teaching language development. She finds the team and workshops very “stimulating”. It was upon her request that the English language department introduced a peer-observation scheme she believes she can greatly benefit from. Visiting each other’s classes allows for feedback and discussions, as well.

It’s really bad to work for years without anybody checking on your work. To be honest, to some extent, I felt hurt about not getting any feedback. There were and are a lot of uncertainties and questions in me: am I doing it well now? And I felt bad about my job being there only to be ticked, ‘so, this class has been held as well’.

Although she thinks she needs to continuously train herself, she believes her university education sufficiently prepared her for her present job. It was only for the teaching of writing that she had to embark on self-study. She believes ‘real life input’ is necessary in this profession, that is the reason why she was glad to attend two teacher training courses in a city in the United Kingdom. The “Anglo-Saxon reliance on pair- and group-work,” as she calls the approach, had a great influence on her: she is experimenting with less frontal, more cooperative and more involving modes of teaching. In her opinion, the Hungarian education system trains students to be “shy, quiet [and] comfortable” and would like to change her own teaching so that it would help students get rid of their “frontal imprinting”. (See Appendix Q for the complete interview with Participant 12)

Up and coming. Participant 5 is an ambitious 24-year-old young man. He is the most inexperienced in the sample, with one and a half years of teaching behind him (see Diagram 21). He was seen as an enthusiastic beginner teacher by many of his colleagues at the university where he was a teaching apprentice, an unpaid position that is only offered to hardworking and high-achieving young graduates. At the time the interview was conducted he saw himself as “an experimenting, open and perfectionist teacher”. He was the proud graduate of a B.Ed. programme, where he was exposed to an intensive and extensive teaching practice

scheme in collaboration with a peer student, including class observations and self assessment sessions. He seems to be obsessed with feedback, that being the only aspect of his initial teacher education where he would like to see improvement. He would have liked to get “more precise feedback” from his tutors at the university, hence his present habit of regularly collecting feedback from his students.

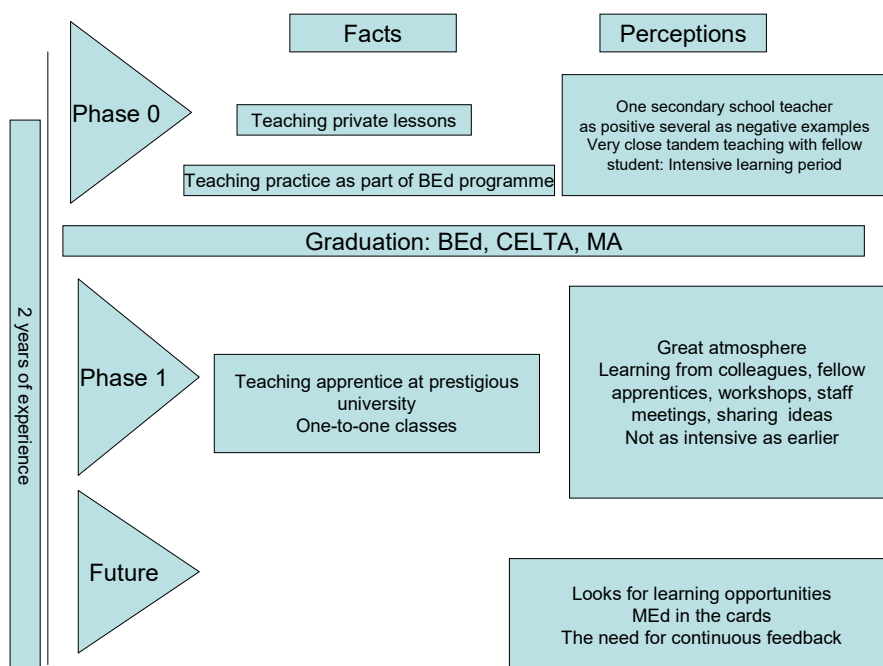


Diagram 21 Higher education teacher, Participant 5

I am trying to give them as much feedback as possible, both positive and negative, critical or constructive, but I am open to ... (*restarts*) what's more I badly need feedback myself. That's what I can learn the most from because I cannot see myself objectively, only subjectively. And I won't be as critical with myself as someone who sees me from the outside. That's why I am a great advocate of feedback and feedback of the healthy quantity. Because I can learn a lot from that.

Participant 5 is actively shaping his career: during his college studies he completed a CELTA course in the summer and after graduating from a B.Ed. programme, he completed an M.A. programme and would like to start a M.Ed. programme in Great Britain. He appreciated the practical nature of the CELTA course and the fact that 70 % of the course was actually teaching. He also valued that he was given detailed, “on the spot” feedback, “We got feedback of several pages after each 20, 30, 40, 60-minute teaching block. I've still got them

and read them from time to time”. (See Appendix J for the complete interview with Participant 5)

In the case of higher education teachers in the sample, it is almost impossible to find common threads for all the four participants. The two more experienced participants have had similar careers: new tasks, new relationships, new projects gave them the motivation to grow both personally and professionally. The two less experienced participants’ trajectories and narratives present more questions than insights: the female participant is uncertain about her plans for the future even though she has a stable appointment and position at the university while the male participant is confident about his plans but is closer to being a student than a professional.

4.3.4 Lessons learnt from the trajectories

Having examined the trajectories of the teachers in the sample, I came to the conclusion that the professional development they reported was not at all linear. Just the contrary, the intensity of the development greatly varied: intensive learning periods alternated with quiet, uneventful periods. Intensive learning accompanied great challenges in the lives of the teachers. In this sample, the painful beginnings described by many were also seen as positive learning experience. Contrary to the findings of the Huberman (1989, 1993) study, where teachers were seen as either struggling or happily slipping into teaching, teachers in this study experienced both the difficulties and the joy of discovery at the same time, which is best expressed by the saying “no gain without pain”.

Later challenges, changes, adjustments, for example, to a new role, such as becoming a form teacher, or having to teach in a different school, e.g. an all boys’ school, or university, were seen both as obstacles just and as enriching experience.

It became apparent from the interviews with outstanding experienced teachers that professional development went hand in hand with difficulties in their professional lives. An

attempt has been made to show this on a schematic development curve in Diagram 22. When a teacher meets a new challenge, her self-confidence drops substantially and she has to adjust to the new situation by over-investment. She might have to relearn something she learnt earlier, reshape it or even unlearn something. The efforts of the adjustment period are sometimes less painful, when the teacher, for example, has to get used to a new coursebook, or more painful, when she has to reformulate her teaching philosophy. After an intensive and demanding adjustment period, she is able to regain her confidence and starts to feel comfortable in her new teaching situation: equilibrium is achieved. If no new changes necessitate another adjustment period, the teacher will undergo a routinisation period, or might even sink into routine. For some, this might be a comfortable situation, but for most participants in this sample, such a comfortable and uneventful period presented boredom and fatigue. This urged most of them to look for new challenges and tasks that again required them to make additional efforts. Some interviews suggest that these two symmetrical curves might flatten as the career of a teacher proceeds, but others indicate that this is an ongoing process, so the British saying “You live and learn” sits well in this context. Consequently, lifelong learning in a teacher’s life presents itself as a double waveline with confidence diminishing and effort growing, or the other way round.

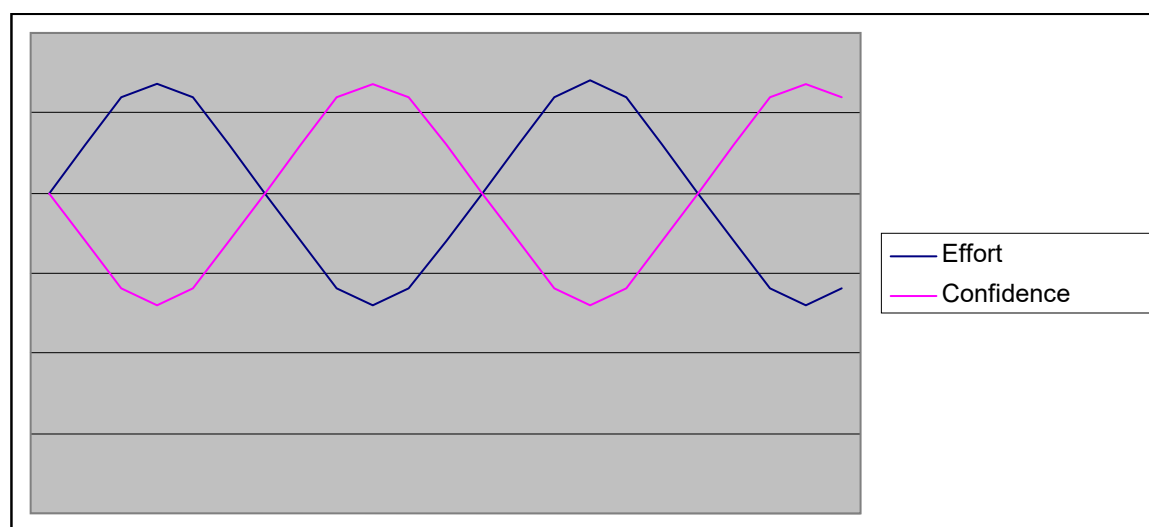


Diagram 22 Schematic development curve

4.4 Emerging themes

Below is a summary of the emerging themes that were identified in teachers' narratives. First, the need to adapt is covered, followed by a discussion of the social nature of teaching, sensing and teachers' doubts, and finally the theme of authenticity is presented.

4.4.1 Adaptability

Similarly to learner interviews, adaptability appears to be a central issue in teacher interviews as well. Adaptation might take place at various levels. A teacher might have to adapt to a variety of external factors: the new circumstances in their country in the wake of historical or regulatory changes, or the new circumstances in their school, following a longer maternity leave or a change of jobs. The needs or the level of their groups, the curricula or recommended coursebooks may change as well. The introduction of computer assisted teaching or the demands of a new project may necessitate flexibility irrespective of the school type.

It is perhaps Participant 8 who had the hardest time adapting. He felt he was not given sufficient help, neither when he started teaching, nor when he became a mentor. All of a sudden, he had to hold pre-lesson discussions, or as he says, "I had no other choice than look into the literature and enrich it with my own experience". His new responsibilities made him embark on self-study and as he says, "dealing with the trainee teachers resulted in self-reflection and, by dealing with them, this was inevitable. It went hand in hand with analyzing my own teaching."

Participant 7, a down-to-earth secondary teacher, referred to quite a few of the above external factors teachers have to adapt to. She thinks she was much more adaptable when she was younger, "I was more easy-going," she says, able to "smoothly adapt to students". Before her seven years of maternity leave, she had special English groups, but when she returned to the school, there "were new winds blowing" and she has only taught regular normal classes

ever since. She accepted the new situation and worked out her own best practices to prepare her non-special English students for the Matura examination. It is Participant 7 who refers to the need to work a lot on the new vocabulary in new coursebooks:

The old books were very very good, but we are not living in the same world any more, it's a cliché, but we need a different set of vocabulary. We are all over with technological expressions, medical texts, the protection of the environment, there are brand new topics and I do ... (*restarts*) I am teaching this new red book, Solutions, and there are new words in it that I do have to look up.

Participant 12 found it particularly difficult to become accustomed to university teaching. She found the expected level of English particularly worrying:

When I came to work here, I said, ooh, this is really inconvenient, I'll have to learn a lot for this, and then while I was already involved I realised that everybody learns this on the job. So, you can't come here, unless you lived in England for five years or one year or two years, and speak the language at near-native level.

She now feels confident and this allows her to focus on the aspects of her teaching which are important to her, such as gradually introducing more collaborative ways of learning in her language development classes.

A change in the teaching context, the move from primary to secondary school and back also necessitate the willingness to adapt and refine one's teaching repertoire. Participant 3 had to learn how to discipline schoolboys in a vocational secondary school, and how to devise new shows for her lower primary school pupils, or as she put it: "I primarily use the impacts pupils are exposed to. So, we play Megastar, and we play Megadance and we hold a press conference and we hold an Oscar ceremony and then they practise the numbers".

At primary level education, adaptation can involve the organization of activities. Participant 10 gave the example of having too many pupils in her classes. She holds regular special English classes for lower primary children in the afternoon. Since the course is popular and the school cannot afford to split the group into two, she had to devise activities, group games that are suitable for larger groups. She also learnt to work with two groups in the

same classroom: one half of group is, for example, colouring at the back while the other half is singing at the front.

One of the higher education teachers mentioned that a teacher has to teach and re-teach the same material every year does not necessarily mean that she repeats the whole process the same way. As she says in response to a question in the interview:

Researcher: This is what I am interested in. That teachers can never stop learning.

Participant 1: Of course, they can't. ... *(pause)* Well, no, I don't agree with you. Teachers do stop learning and that's the danger. We used to have a *(incomprehensible)* about this ... *(pause)* teaching 20 years, teaching the same first year 20 times or whether your teaching 20 times is 20 actually because each year is different. So, I think there are some teachers who get stuck in that. I know it because I've visited thousands of classrooms.

One of the beginner teachers recounted an incident when she needed outside help to realise what accounted for her inability to cooperate with one of her classes:

One day a cousin of mine came to see a class. She needed it for some reason. And she came to visit this class and then after the class she said, "What a lively group at last!" She had a totally different attitude and then that triggered a transformation in me, too, that all in all, they are not being nasty, it's just that they are animated.

Her cousin's different interpretation of the situation shed light on how Participant 4 could make use of the enthusiasm of the students for learning purposes. She changed accordingly and from then on teacher and students were contented with the relationship and a cooperative spirit developed.

4.4.2 The people element

One observation that struck me is that the texts of the interviews are packed with references to people. They keep referring to their past teachers, present colleagues and students, past and present communities such as teams or recognised experts such as textbook authors. The teachers seem to have been greatly influenced by observing teachers, working with teachers, students, teams and the staff in their working environment. Since this is a salient feature that characterises all interviews, let us now take a look at all the teacher

participants one by one. The people each participant mentioned are listed below and a quotation is provided to illustrate teachers' insights.

Participant 1 is a person for whom relationships have always been important: she learnt a great deal from a quasi mentor of hers, worked closely with several teams in her language school and at the university, met famous trainers and her goal at her languages department was to build a community. Colleagues she worked with were very important to her, especially one who she wrote a book with. She was also the founding member of a professional body.

Researcher: So, you learnt your “trade” on the job, then.

Participant 1: Yes, I learnt my “trade” on the job. I learnt it from different mentors, different people and different jobs that I had to do.

Participant 2 is a more solitary teacher, but she referred to her university teachers, her mentor, students and classes quite frequently. A close colleague of hers has also been influential in her career and she mentioned sharing materials with other colleagues, as well.

He was a mentor in the school where I did my practice teaching. I was assigned to him. And I went there because they sent me there. And it all fascinated me what he was doing and the way he treated the children and how he was progressing with them. So he gave me the impetus, when I was a bit hesitating what to do, what would happen to me, he gave me the boost that it [teaching] was a worthwhile endeavour.

Participant 3 made references to her secondary school teacher of English and benefited from her relationship with her students and her trainees.

The impact of my secondary school teacher was decisive. His name was [name], who was very young at the time. I went to the school in [name] street, to a special primary and secondary school with a 12-year programme. We started learning English in 9th grade only. It was a special English class, we had classes with him every day, he had just finished university. That was his first class. And it was influ... (*restarts*) for a long time I resorted to techniques that I, as secondary school learner, saw him use.

Participant 4 has a very good relationship with her mentor and her colleagues who are the same age as her. She is also in touch with trainee teachers, although that relationship is much looser.

One teacher is very important in my present situation, she was my mentor teacher in this school and I believe that I owe a lot to her as a trainee ... *(pause)* I had a lot of bad teachers, I hope I don't resemble them.

Participant 5 gained a lot from his relationship with his secondary school teacher, but working closely with his partner during practice teaching was beneficial as well. At present, his colleagues at the university provide motivation for him, and he profits from the feedback he receives from his students. As he summarises, "for me it's very important to see exemplars, role models I can learn from".

Participant 6 works in close collaboration with a colleague and sneaks ideas from others: "I have been trying to counterbalance my obvious lack of experience by following the advice of my more experienced colleagues". She also has a quasi mentor at work, whose assistance she sincerely appreciates. In addition, she spoke of the bond that developed between her and one of her classes.

Participant 7 mentioned her past teachers, a mentor and some colleagues. She also receives help from her students when it comes to using new technology.

I was prepared for the method, because the lady with whom I did my practice teaching here in this city, in the secondary grammar school called [name], that lady, [name] by the way, I can actually name her because I very much respected her, so she taught the language very precisely, she ended up teaching here, she was the principal, I knew her later, too. So what I want to say is that she hammered it into us when we were trainees that everything needs to be given to the students very precisely because the child will ... *(restarts)* upon his first impressions, he will use the basics given to him at the beginning of his studies later, he will build on that later. So, grammar needs to be taught very precisely.

Participant 8 is the teacher who was left alone for a long time, actually most of his career. He, too, underlined the importance and lack of cooperation between mentors and universities, so it can be assumed that he suffers from the lack of a professional network around him. As he says, "There is no relationship between the university and the school where they do their practice teaching, there is no relationship between mentors working in the same school, I don't know what they are doing".

Participant 9 mentioned her childhood teachers, colleagues she had had frequent discussions with, young and old, her own children, teams she worked with, pupils she taught, trainers she met during her career.

And this teacher was so important to me, for example, that, she died recently, that I went to her funeral, I went to the countryside. So we kept in touch all the way, but I don't know if present ... (*restarts*) I hope things like this do happen and will keep happening in the future. That even after 30-40 years, teachers and students ...

Participant 10 made reference to her own children, a close colleague who she sits next to and shares and swaps teaching materials with in the staffroom, remote colleagues with whom she had the opportunity to participate in discussions and in an online forum. Observing colleagues' lessons were also illuminating. She commented on her in-service course the following way, "we received professional material, and, besides that, we were continuously in touch with the colleagues practically for two and a half months or three months and everybody shared their experience with the others".

Participant 11 is a very sociable person with many professional contacts both within and outside the school. She mentioned the impact of her teacher back from primary school and her own mother, who is a teacher. She also made reference to her students, "now that I have been a form-teacher in the vocational school [...] And this is entirely different, I am dealing with student affairs as well, for example, what problems they have."

Participant 12 is a teacher who is very much in favour of all sorts of cooperation. When she started work, she worked in a good team with a good leader. She now has a quasi mentor at work and works with a good team where she feels comfortable. She initiated a peer-observation programme and experiments with cooperative ways of learning. For her, turning to students with full attention is essential.

But the largest impact is the senior colleague I mentioned earlier and the colleagues. There is a good team here, too, we have workshops, one or two, every year. During these everybody informs the others about training sessions they went to, or improvements they made or ideas they have. For me, it is a very stimulating team.

The interviewed sample of teachers of English thus attributed great importance to colleagues, teams, professional communities, or the lack of such support.

4.4.3 Sensing

In this section, evidence from teachers' narratives has been collected to demonstrate that there is a non-cognitive, holistic and intuitive skill alongside teachers' cognitive, analytical and intellectual knowledge, which is at work in the complex, intensive and interactive moments of classroom work as well as teachers' longer-term commitment to enhance students' learning. Quotations from learner interviews will also be included, although learners had fewer and less articulate views on the issue.

“Sensing” (Szesztay, 2004, p. 130) in the immediacy of teaching was clearly described by Participant 9, the higher education teacher and teacher trainer who had extensive experience in teaching English to primary or even kindergarten children.

This is a sort of elusive question, this one about ‘all the knowledge all the skills’ [Question 9 in the teacher interview guide]. This is a little incomprehensible for me, and anyway, excuse me, but I am saying things that I usually say to my students when I am at the university when we try teaching and learn about teaching. But when you are in the classroom, you have to put all this aside, you have to forget about it, as theory, as ... *(pause)* What you need to pay attention to is you have to be present in that given second, you have to live in it and then I no longer know what kind of ‘all the knowledge and all the skills’ I am using, but I am alert to what is necessary, what would be the best, what is going on and the need to react, and how to motivate them.

By putting theoretical and lexical knowledge aside, by ‘forgetting’ about it, what this teacher is probably referring to is using ‘all her knowledge and all her skills’ in a more unconscious and intuitive way. In another excerpt, she refers to Kumaradivelu’s post method pedagogy (1994) and elaborates on her own interpretation of this concept the following way:

So, the PPP has to be, you know what they used to push, the presentation, practice, ... *(pause)* you know, ... *(pause)* the new PPP would need to be focused on, and I’ll say it English now, that ‘do what is practical and possible in this particular classroom’. And I strongly believe in this, to be able to see, to be there for my students to an adequate extent, and to be able to see what it is that can be done here and now, to what extent they can be stretched, to what extent they can be burdened, these particular people, at this particular point in time, what would be practical, what to do.

One might say that a teacher trainer is well-educated and well-versed in the relevant literature and that in itself explains her higher awareness of this less intellectual dimension of teaching. However, an examination of younger teachers' narratives reveals similar, though not as lucid, thoughts. Participant 6 refers to the power of intuition in the following excerpt:

First and foremost, you have to intuitively apprehend what tools you need to transmit the knowledge to that particular class, or that given pupil, and how you can make them open up, how you can win them over. So, that's the application of empathy, communication skills and different ideas and methods in the right place.

Empathy, or the capacity to be aware of other people's thoughts, feelings and experience is mentioned by this participant, together with the use of all her methodological expertise. This participant emphasised the interaction between intellectual and empirical ways of knowing.

The incapability to notice and sense what is going on in the classroom was touched upon by another primary school teacher. Participant 10 categorises this skill under talent or some innate ability, a disposition that teachers are born with, but later adds that teachers need to be exposed to experience as well to be able to develop this skill. This longer quotation will reveal her line of thought:

Practising ... *(pause)* so, colleagues surprise me sometimes that ... *(pause)* it's an unpleasant surprise that a colleague goes into class and doesn't know what to do with the given class, goes in to, let's say, to substitute a physics class. And then the teacher needs a ... a ... *(pauses)* simply the emotional intelligence that you need, how you have to behave in front of a child. Or, not in front of one child, that's actually the point, but in front of twenty or so children. And that's what only practical experience can ... *(pause)* but, say, if you don't have that sensibility to feel the child, simply to pay attention to the child. So, it really did happen that I went to visit a colleague's class and I was surprised to find that she was unable to establish contact with the children, he didn't call them by their names, if she scolded them, she scolded the whole class, that "you have been nasty, quiet please", she didn't say, I don't know what, she didn't say "[name], stand up and be quiet". So, you have to sense how to react in a particular situation. And this has to be there in you on the one hand, and added to that is your experience.

The words sense and sensibility occur in this quotation from a primary school teacher, which indicates that it is not only teacher educators who are aware of the intuitive and sensitive dimension of teaching.

Participant 12 called this kind of non-intellectual ability a sort of humane skill, and related it to external factors as well. She referred to it as “turning towards” the children or students. She experienced the lack of this skill in the case of a teacher of one of her own children but was aware of the same thing in her own teaching, too. External factors, “worries”, or life management problems might prevent a teacher from being able to pay full attention to her students.

I can see this on myself as well. I myself can only turn to students when I can get rid of my worries, if they are not that straining and I can go into class with the intention of paying attention to them. Only then can one sense what would be necessary and what would need to be done differently. If you are preoccupied with your own problems, you can't attune to what is going on in a classroom.

Let us conclude this section with a quotation from a learner interview. In this excerpt, Gwen is talking about a good teacher of hers and explains what she was good at:

Researcher: Can you think of a teacher from your past who was really very good and can you tell me what she was good at?

Gwen: Yes, for me it's evident who I can think of. To be honest, I have already tried to think about and identify what she was good at. I don't know. She had a sort of feel for teaching us. So, I believe that was a very good group and she was good at directing us. She inspired us, motivated us, sometimes provocatively, when we weren't prepared, but not hurting anyone, she had an impact on us which increased the energy we invested. We don't really know how that miracle came about. Because I think that's something that happens really rarely.

“Sensing” thus is worded in many ways and is understood to mean reflection-in-action in the immediacy of teaching, as well as being attuned to learners' needs and the given teaching context and shaping one's teaching accordingly.

4.4.4 Doubts and self-monitoring

Huberman associates self-doubt with the third phase of teachers' careers, the phase when teachers assess their achievements, wish to achieve greater impact and look for new

challenges. At the same time the draw a balance sheet, some experience hesitation and fear of the monotony (1993). In the sample of this study, self-doubt was present in earlier phases as well. It seems to be a natural concomitant of a teacher's career, independent of the stage where a particular teacher is during her career. Self doubt often triggered some sort of change or adjustment, so in retrospect the participants saw these difficult times as periods that led to some change in their behaviour, thinking or even identity.

Participant 1 for instance was full of doubts when she started teaching; she said "I had no idea what I was doing (laughs). I was absolutely tied to textbooks and what I was told to do basically. And then you know when I got a little bit brave, I was all right." Participants 12 and 5, although they are at very different stages of their careers, both expressed the view that they needed feedback for reinforcement. Participant 12 says she knows what she is not good at, "I'd like to be different because I can see now how much better that [a student-centred and cooperative teaching style] is. So, in this respect, I don't feel I'm good enough. I can see it clearly that this method doesn't encourage the students." She is also facing a dilemma related to her own professional development: she doesn't know whether to embark on a Master's programme in England or doctoral studies in Hungary. As she says, "I would really love to go to England and study in England, right now, the thing I would love to do the most is start a good quality Master's programme in England, but I can't do it in any way. Studying in England would be great. But this has nothing to do with reality". Incorporated in her idea of further training and development is her concept of authenticity, which will be discussed in 4.4.5. She has certain ideas about what would be worth researching: the low confidence of Hungarian learners or frontal versus cooperative ways of teaching, which would perhaps allow her to conduct PhD level investigations, but she is undecided about which course of action to take:

I am bringing up my three children, I am running my household and I am really engaged with these as well, not only my profession. I can't really imagine doing a

PhD anywhere in my life right now. This is a kind of setback, and a contradiction in me, in myself, because I always look for higher challenges and that's why I am here. I know I am here at the university because it is a challenge for me, so I am enjoying it, being given the opportunity to do this.

At the beginning of her career, Participant 10 realised that she was not stringent enough. She was startled and tried to "harden herself". Participant 6 had a lot of uncertainties before she became a teacher, therefore she postponed her entry into the profession. At the time of the interview, although she was not a fully confident teacher, she was on her way to becoming one.

Related to self doubt is the issue of self-monitoring and seeing oneself from the outside. This is referred to in the literature as "having a helicopter view" (Bee and Bee, 1998, cited in Szesztay, 2004, p. 130). Participant 12, for instance, recounted an incident when she was able to notice something about her own attitude in the middle of the peer-evaluation session following a student presentation:

And I always have it in me that there is something that nobody has mentioned and I myself will have to say it and then finally somebody comes up with exactly that. And the impact on the children is so very different if the comment comes from a fellow student. And even in this situation, there is this frontal imprinting. He is telling me. And I say "Don't say it to me. It wasn't my presentation, say it to her". Well, for example, yesterday I realised that they had been saying it all to me for about ten minutes, and I didn't point it out to them. So, in me there is this imprinting that it's good if they are telling it to me, but the task is exactly for the purposes of peer-evaluation. So, it's a lot of work.

Here, Participant 12 was able to stop for a second and see the class and her own behaviour from the outside. She was able to notice that the way the presentation was handled by the student and herself was not in compliance with the desired standards. She stepped back for a minute and, even though the class was going on fairly well, her "super ego" (Interviewee's use of the Freudian term in Szesztay, 2004, p. 132), that is, her perfectionist self, told her that one aspect of the ongoing task did not fit the approach she was seeking to take.

Participant 8's desire to analyse his own teaching in the first years of his career was already mentioned in 4.3.1, as well as his critical attitude to his own teaching ever since. Participant 4, a less experienced teacher, is watching her own performance, "what I had to pay attention to was not to have one single criterion, the wish to be loved, but to develop a working relationship with the children", or elsewhere, "I had to consciously strive to be consistent and strict, to have certain expectations and not to worry about scolding them because what will they think then?"

4.4.5 Authenticity

One emerging theme from learner interviews was the expectation of learners that a good teacher of English should spend or ideally has already spent some time in an English-speaking country. Another facet of this idea is presented in the teacher interviews. Two secondary school teachers, Participant 4 or Participant 7, referred to the need for a stay or some training course in the target language country, while others (Participant 3 and Participant 12) mentioned their experiences in English-speaking cultures as very motivating or instructive ones. The exchange programme run by Participant 10's school with a twin school from England was also considered to be a great learning opportunity by the participant, her colleagues and the learners. "We had to give the pupils a practical language competence," says Participant 10 about the linguistic gains of the programme.

Participant 12, however, called the researcher's attention to a different aspect of a stay in an English-speaking country. "Authenticity" was a great attraction to her when she herself was a student, and it still is. She looks up to her mentor partly because she is a competent user of the "living language". "I keep learning from her, she's attached to England, she regularly goes to [name of city] to teach, she brings linguistic freshness with her". Participant 12 believes that language teachers need this kind of authentic input, "Every teacher would need to get to the target country, let's say, every five years, and get input of adequate quality".

Participant 12 thus highlighted the merits of immersion in the target language culture: on the one hand it motivates and inspires teachers, and on the other hand it authenticates their knowledge and thereby increases their credibility as well.

Chapter 5

5 Conclusion

This dissertation reports the investigations that I conducted in the field of practising teachers' professional development in Hungary. The questions I wished to answer were: (1) How do experienced learners perceive their English teachers' professional development and English language teaching competencies? (2) How do teachers of English perceive their own professional development and English language teaching competencies? (3) How do learners' and teachers' perceptions compare? To address these questions, a series of investigations was conducted into the perceptions and attitudes of 14 experienced language learners, 12 outstanding practising language teachers and 252 self-selected language teachers across Hungary.

The project involved multiple forms of enquiry to allow triangulation. The quantitative strand included an analysis of the responses of practising teachers from all over Hungary. Descriptive statistics, correlations, cluster analysis and factor analysis were used to make sense of the data obtained. The qualitative strand included in-depth interviews conducted with experienced learners of English and other languages in addition to experienced and less experienced teachers of English both from the capital and the countryside. The aim of the interviews was to gain an insight into learners' and teachers' perceptions about their teachers' and their own development respectively. The textual data were analysed using the constant comparative method.

5.1 Summary of findings

The aim of the learner interviews was to identify learners' expectations and perceptions as regards their teachers' professional development. Three major themes surfaced from learner discourse: life-long learning, adaptability and cultural knowledge. Although the

learners in the sample did not use the term “life-long learning”, it became apparent from their narratives that in their view, in addition to teaching, learning is the second most important activity of a teacher of English. The learners in the sample definitely expect their teachers of English to improve their knowledge and skills throughout their careers. Not only are they expected to learn new information, but they are also expected to identify areas in their expertise where they need to improve or fine-tune their knowledge or skills. The fact that language teachers’ subject matter is the living language also necessitates keeping pace with the latest linguistic developments. The fact that language can be used to discuss virtually anything in the language classroom makes it necessary for teachers to keep “up-to-date” in various fields, such as politics, popular culture or the field their learners are interested or involved in. The graphic representations coming from learners’ interviews reinforce the views they voiced in the interviews; the expectations to develop clearly arose there, too. However, the differences between what they experience and what their expectations are visibly show that teachers do not learn or develop as intensively as their learners would expect them to.

Related to the issue of life-long learning is the theme of adaptability that repeatedly occurred in both learner and teacher interviews. The changes that might require teachers to adapt were manifest in learners’ views: a new institution, new requirements for learners, new exams, new technology, new students, new groups, new teaching techniques all present a changing context in which teachers have to navigate. Evidence was collected from the interviews that language teachers are expected to be familiar with a hidden subject matter: familiarity with the target language culture or cultures is a must. This, according to learners, includes the knowledge of customs, festivals, everyday life, literature, history, idiomatic language, current affairs, geography, and might even include improving one’s pronunciation and fluency. In terms of the sources of teacher learning, learners tended to focus on traditional and transmissive ways of learning during the interviews. Learning from colleagues and

learning from one's students were mentioned while learning from reflective or research-based enquiries were not. It became apparent from the interviews that teachers are expected to be perennial learners themselves. This is not to be too noticeable, nevertheless, since the teacher's credibility is closely tied to the extent to which she appears competent. Teachers are expected to become role models in learning and are accepted as fallible human beings but only to the extent that this does not interfere with their being respected.

The aim of the next section was to investigate the way EFL teachers perceive their own professional development and their teaching competencies, and to compare the findings of the two different strands of the research project, the quantitative and the qualitative. It was hoped that a comparison of the perceptions of experienced teachers with those of less experienced teachers, together with the results of the quantitative project, would provide insights into what domains and sources of knowledge teachers attribute great importance to during their career.

As regards the different constituents of teacher knowledge, the interview study revealed that the perceived importance of EFL teachers' English language proficiency is the highest, but listed a number of other components as well. The important skills emphasized were sensing, interpersonal skills, multi-tasking, noticing and handling large classes. The interview study did not reveal significant differences between the perceptions of experienced and less experienced teachers, with the exception of the importance attributed to teachers' command of English. Less experienced teachers found it of greater importance than experienced teachers. The responses of the questionnaire respondents displayed an interesting pattern: the teachers with a Master's degree found the teacher's English language competence a significantly more important quality than the teachers with a Bachelor's degree. In the questionnaire study, the lowest rankings were given to (a) the knowledge of the learners' mother tongue, (b) knowledge about the language, (c) the knowledge of the education system, (d) the knowledge of the school and (e) the ability to work with colleagues. A unique

phenomenon is that younger (20-29 years old) teachers judged the knowledge of the mother tongue to be more important than older teachers (30-59). The responses revealed that the most important components of an English teacher's knowledge base were considered to be (a) their command of English, (b) the ability to transmit knowledge, (c) communications skills, (d) the ability to motivate and (e) the ability to explain clearly. An examination of the results of the cluster analysis, which grouped the knowledge domain related statements into three distinct categories, professional skills, traditional skills and contextual knowledge, reveals that a grouping emerged similar to the four-factor model yielded by the factor analysis. In the latter, statements concerning motivational and interpersonal skills, traditional subject matter knowledge, local contextual knowledge and collaborative skills were found to load onto distinct dimensions. Subsequent paired-sample t-tests showed that there is a hierarchical relationship among three of the above knowledge components according to the teachers in the sample. The importance of motivational, interpersonal and collaborative skills precedes the importance of traditional subject matter knowledge in the respondents' interpretation. The findings of both the interviews and the questionnaires suggest that in the development of practising teachers motivational, interpersonal and collaborative skills have precedence over traditional subject matter knowledge throughout their career.

In terms of where the knowledge and skills might come from, evidence was found in the interviews that it is EFL teachers' own teaching experience and the people working and studying with participants that are the most fundamental sources. More specifically, it was reflective practices, learning from one's own experience, visiting colleagues' classes and the relationship with students that teachers found the most characteristic forms of their learning. The issue of life-long learning was also touched upon by a few teacher participants. As one of them remarked, "Perhaps that's something that's missing from initial training. That when your initial training is finished, it's not the end, dear, but go on" (P1). The theme kept

occurring in other interviews as well. The importance of experiential learning was underlined by the findings of the questionnaire study, where reflective practices and experiential learning were ranked outstandingly high. In fact, considering the results of the cluster and factor analysis, different latent types of learning can be identified. The cluster analysis distinguished between interactive and receptive ways of learning. The factor analysis differentiated between four underlying types of learning: reflective sources of learning, external sources of learning, student-generated sources of learning and collegial sources of learning. In order of importance, it is reflective sources of learning that are considered to be more characteristic of the teachers in the sample than collegial and external sources of learning. Collaborative forms of learning, such as learning from colleagues, learning from one's mentor, or acquiring new knowledge were given a lower ranking by the student participants if individual statement evaluations are examined as well. This, however, is not confirmed by the interview participants, for whom collaboration with colleagues, local or distant, seems to be an important source of learning; only two out of the 12 teacher participants do not work together with their colleagues. Their situation can be considered to be unique in the profession: one of them is a teacher who complains about being isolated, the other is about to start a pre-retirement phase of her career and become a library support teacher. In the experience of the teachers interviewed, collaboration might take different forms with different levels of intensity. It may include taking part in different projects (e.g. establishing a language school (P9) or participating in an exchange programme (P10)), sharing teaching materials and experience (e.g. P2, P5 and P10), learning from a mentor (e.g. P1 and P4), attending meetings (e.g. P5), working with a teaching partner (e.g. P5 and P6), observing colleagues' lessons (e.g. P7, P12) and going to teacher training sessions (e.g. P11). The outstanding practising teachers appear to have been working in more cohesive communities than the average teachers in the survey.

The analysis of both interview scripts and questionnaire statement mean, median and modal scores reveals that PD mostly comes from teachers' own inner reflective thinking and their own teaching experience. The impact of former teachers was clearly a significant factor in both the qualitative and the quantitative strand. Surprisingly, former teachers, or "ghosts", were considered to have a greater impact than mentors or colleagues, even if the difference is minute. Teacher colleagues and students, past and present, as a source of development were regarded as far more important by interviewees than by questionnaire respondents. A quotation that aptly illustrates the sharing that the teacher participants benefit the most from could be the following:

I have learnt a lot from my colleagues here. More precisely, it worked or works like this: We talk about what we do in class. And then they tell me something funny they have done, and if I find it imaginative or useful, I steal it from them or ask them for it. It can be a handout, or a task, or an idea. Or if there is a discipline problem ... *(pause)* how they handled it and then I myself try it out too. (P5)

The impact of conferences, journals or refreshment courses was considered to be less important than that of fellow teachers or mentors. The questionnaire respondents, however, rated learning from colleagues and mentors the lowest. The average teacher, thus, is more isolated from her fellow professionals than the outstanding and enthusiastic teachers interviewed.

Upon re-examination of Mann's five-component model (2005) of professional development discussed in 2.2.3 and presented on Diagram 3 on p. 26, the combined results of the studies presented in this paper evidence that it is reflection that is the most characteristic of members of the ELT profession in Hungary: it is the fountainhead of their PD. All the outstanding and experienced, on the one hand, and all the enthusiastic but less experienced teachers, on the other, showed signs of reflective processes. Some were more articulate, others reported instances when the reflective cycle was triggered by an event. Mann's model includes four further components, two of which are closely tied to reflection, and the present

study did not succeed in isolating these from reflection. Indeed, reflection cannot be separated from self-monitoring and self-evaluation in the lives of the teachers interviewed. Research, as a “desirable option” (Mann, 2005), does not play a significant role in their professional development, not even in the lives of the teachers working in higher education. The only two teachers who mentioned research as part of their professional lives were Participants 1 and 9, who were both involved in teacher education programmes. It must be borne in mind, nonetheless, that teachers might have a different concept of research. In a study involving over 500 teachers, Borg found that good research was seen by teachers as quantitative research with large samples, evidence, statistics and generalisable results and tied to conventional scientific ideas (2009). The most highly rated characteristic by teachers was objectivity (pp. 358–388). “Teacher research [...] is a minority activity,” Borg concluded. Nevertheless, the findings of the present study have confirmed the view covered extensively (e.g. Bárdos, 2001; Clarke, 1994; McIntyre, 2005; Widdowson, 2003) that teachers have a special practitioner attitude to research. However, the quantitative strand of the project convinced me that there is a distinct group of teachers, for whom going to methodology conferences, reading professional journals and getting acquainted with research results are important sources of learning. Collaboration, the fifth element in the Mann model (2005), does not characterise the average Hungarian teacher of English while it does the outstanding experienced and enthusiastic inexperienced teachers.

Sub-group comparisons evidenced that the primary school respondents rated resource books higher than the higher education respondents. The teachers who were from the countryside gave responses which revealed that the transmissive view of teaching is much more prevalent outside Budapest than inside it.

5.2 Limitations

Since the quantitative strand of the investigations was conducted on a self-selected computer-literate sample ($N = 252$), its findings must be examined with caution. Thus, the sample is not a representative one. They might be more familiar with online communication than the average English language teaching population and their willingness to participate in research might be higher, too. At the same time, the sample is geographically diverse since the online data collection method made it possible to collect many responses from the country. As is the case with an online questionnaire, respondents had no immediate help had they wanted to clarify the statements on the questionnaire. Therefore, the way teachers interpreted the statements of the questionnaire might have influenced their responses and distorted the findings. However, the fact that respondents' anonymity was ensured ideally resulted in honest responses.

5.3 Pedagogical implications

Based on the findings discussed above, one of the aims of teacher education should be to educate perennial learners for the English teaching profession. Teacher education programmes ought to familiarise trainees with the prospect that change is likely to become an integral part of their professional lives. Teachers' responsibility in this respect is two-fold: they themselves need to keep educating themselves and they also need to become role-models for their learners, who will also face similar challenges in their language learning process. Perhaps change management could be a part of the curriculum at teacher education institutions.

Likewise, studying the career cycles of fellow professionals could be beneficial for trainees since it would broaden their perspective and assist them in their career planning. The psychology of a teaching career could also become an area of study at higher education.

The interviews with practising teachers proved to be rich sources of perceptions, both for interviewer and interviewees. In-service training opportunities, too, could be transformed into better learning opportunities by incorporating sessions that aim to verbalise and explore the emotional and psychological influence external changes exert on teachers' thinking and behaviour.

Professional collaboration could be encouraged by teacher education programmes since outstanding practising English teachers are active members of their own staff or the wider ELT community. Disillusionment, fatigue or burn-out could be prevented by active involvement in cohesive communities.

To recapitulate, if ELT professionals learn to better manage their constantly changing careers and successfully transform their individual competencies into organisational competencies, they can become credible role-models for their learners.

5.4 Further questions

Even though the area of teacher learning is very difficult to study and the Likert questionnaire used in the questionnaire study may be criticised, it would be revealing to learn more about the reasons behind the differences mentioned in Chapter 4. The most important contradiction between the findings of the interview and the questionnaire study was that participants in the interviews found people in their professional development (mentors, former teachers and present colleagues) more important than respondents of the questionnaire study. Another important finding is that participants of the interview study attributed much more importance to the context of learning (the education system, the school, colleagues, etc.) than the questionnaire study respondents. A contradiction within the results of the online questionnaire is that while reflective practices were considered to be very influential as regards PD; mentors and present colleagues, who could facilitate such practices, were not given such a high score.

Furthermore, the differences between responses of certain sub-groups would need to be further explored. One question left unanswered is why practising teachers with master's degrees found the teacher's command of English more important than those with a bachelor's degree. A similarly interesting question that the findings raise is why the importance attached to knowledge about the language by higher education teachers is significantly higher than that attributed by primary school teachers. Further qualitative investigations could shed light on in what ways women benefit more from research findings than men in the profession.

5.5 My growth

In this dissertation, I have described the PD of English language teachers in Hungary. However, the project has also helped me understand my own development in a number of ways. I have come to see the stage where I am in my career in a broader perspective and better situate that stage on my own career path. I have seen that many fellow professionals undergo similar ups and downs in their careers. I have seen that doubts and difficulties are present in colleagues' professional lives as well, and the only recipe for improvement is problematising, articulating and verbalising the challenges we encounter. The project has also reinforced me in my belief in the great importance of professional networks, informal and formal ones, and the value of co-learning and collaboration between colleagues. For me, the most rewarding part of the project, in fact, was getting acquainted with the thinking of the teacher participants.

References

- Allport, G.W. (1980). *A személyiség alakulása. [Pattern and growth in personality.]* Budapest: Gondolat.
- Allwright, D. (1993). Integrating ‘research’ and ‘pedagogy’: Appropriate criteria and practical possibilities. In J. Edge, & K. Richards (Eds.), *Teachers develop teachers research* (pp. 125-135). Oxford: Heinemann.
- Angeli, E., Wagner, J., Lawrick, E., Moore, K., Anderson, M., Soderlund, L., & Brizee, A. (2010, May 5). *General format*. Retrieved from <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
- Barócsi, S. (2007). The role of observation in professional development in foreign language teacher education. *WoPaLP, 1*, 125-144.
- Bankó, M. (2006). Programértékelés – Végzettek a kibocsátó intézmény angoltanárképzéséről [Programme evaluation: Graduates about English teacher education]. *Iskolakultúra, 16*, 49-60.
- Bankó, M. (2008). A szakmai életút alakulásának vizsgálata – pályakövetés angoltanárként végzettek körében [An investigation of career development: tracing English teacher education graduates]. *Iskolakultúra, 18*, 129-140.
- Bankó, M. (2009). *Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzettek körében – A Pannon Egyetemen nappali tagozaton egyetemi képzésben 2001 júniusában angoltanárként végzettek szakmai életútjának néhány jellemzője [Professional development patterns among English teacher graduates: Some features of the professional development of English teacher graduates of Pannon University in June 2001]* Unpublished PhD Dissertation submitted to Pannon University.

- Bárdos, J. (2001). A tudományosság esélyei a tanárképzésben [The chances of scholarly learning in teacher education]. *Iskolakultúra*, 11(1), 8-20.
- Bereczky, K. (2012). *Teacher development for business English instruction*. Unpublished PhD dissertation submitted to Eötvös University.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bikics, G. (2002). A módszertan és a tanárképzési gyakorlatok kapcsolata a nyelvtanárképzésben [The relationship between methodology and teaching practice in language teacher education]. In A. Katona, L. Ládi, Gy. Széplaki, & M. Kovács (Eds.), *A tanári mesterség gyakorlata – Tanárképzés és tudomány [The practice of the teaching profession: Teacher education and science]* (pp. 135-140). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bond, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research of what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 1-29.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358–388.
- Bower, G. H., & Hilgard, E.R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Brady, L., & Schuck, S. (2005). Online mentoring for the induction of beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 65-75.

- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. London: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2000). What issues affect Likert-scale questionnaire formats? *JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter*, 4(1), 27-30.
- Brumfit, C. (1995). Teacher professionalism and research. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 27-41). Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1968). *Az oktatás folyamata [The process of education]*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. New York: Routledge.
- Carré, C. (1993.) The first year of teaching. In N. Bennet, & C. Carré (Eds.), *Learning to teach* (pp. 191-211). London: Routledge.
- CELTA Brochure Retrieved February 28, 2013, from <http://www.cambridgeenglish.org/images/107888-celta-brochure.pdf>
- CELTA Website Retrieved February 28, 2013, from <http://www.cambridgeenglish.org>
- Clarke, M. A. (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28, 9-26.
- Clason, D. L., & Dormody, T. J. (1994). Analysing data measured by individual Likert-type items. *Journal of Agricultural Education*, 35(4), 31-35.
- Claxton, G. (1999). *Wise-up – The challenge of life-long learning*. London, New York: Bloomsbury Publishing.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London, New York: Routledge Falmer.
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions. Handcrafting the standardized questionnaire*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Csendes, T. (2001). *Bevezetés a számítógépes statisztikába [Introduction to computerized statistics]*. Szeged: Novadat.
- deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. deMarrais, & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research. Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DelliCarpini, M. (2009). Enhancing collaborative learning in TESOL teacher education. *ELT Journal*, 63(1), 42-50.
- Deschmanné, Pálos, E. (2002). A német szakos tanárjelöltek gyakorlati képzésének helye és szerepe a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen [The place and role of the teaching practice of German teacher trainees at Pázmány Péter Catholic University.] In A. Katona, L. Ládi, Gy. Széplaki, & M. Kovács (Eds.), *A tanári mesterség gyakorlata – Tanárképzés és tudomány [The practice of the teaching profession: Teacher education and science]* (pp. 597-601). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- deSonneville, J. (2007). Acknowledgement as a key to teacher learning. *ELT Journal*, 61(1), 55-62.
- Diaz Maggioli, G. (2003). Fulfilling the promise of professional development. *IATEFL ISSUES 8-9*, 4-5.
- Dobson, G. (2006). Teacher development - how to do it. Paper presented at the University of Pécs Roundtable Discussions, Pécs.

- Dörnyei, Z. (2002). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása [Exploring initial beliefs of teacher trainees]. In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata [The process of becoming a teacher]* (pp. 46-120). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London and New York: Routledge.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Elekes, K., Magnuczné Godó, Á., Szabó, P., & Tóth, I. (1998). A view of teaching careers in Hungary in the lated 1990s. *NovELTy*, 5(4), 6-21.
- Elliott, J. (1993). Professional development in a land of choice and diversity: The future challenge for action research. In D. Bridges, & T. Kerry (Eds.), *Developing teachers professionally* (pp. 23-50). London: Routledge.
- Enyedi, Á., & Medgyes, P. (1998). Angol nyelvoktatás Közép és Kelet-Európában a rendszerváltás óta. *Modern nyelvoktatás*, 4(2-3), 12-32.
- Falus, I. (1987). *Módszerek a pedagógus tevékenységének elemzésére és fejlesztésére [Methods of analysing and improving the activities of teachers]*. Kandidátusi értekezés.
- Falus, I. (2002). A tanuló tanár [The learning teacher]. *Iskolakultúra*, 12(6-7), 76-80.
- Falus, I., & Ollé, J. (2000). *Statisztikai módszerek pedagógusok számára [Statistical tools for teachers]*. Budapest: Okker Kiadó.
- Farrel, T. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34(2), 211-221.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.

- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Grundy, P (2001). When out of sight is not out of mind – theoretical research, applied research and professional writing in English language teaching. *NovELTy*, 8(1), 22-37.
- Harfitt, G. J., & Tavares, N. J. (2004). Obstacles as opportunities in the promotion of teachers' learning. *International Journal of Educational Research*, 41, 353-366.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8). 835-854.
- Hargreaves, A. (1999). The knowledge-creating school, *British journal of educational studies*, 47(2), 122 144.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Halliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Hegyi, I. (1996). *Siker és kudarc a pedagógus munkájában [Success and failure in the work of the teacher]*. Budapest: OKKER Oktatási Iroda.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Kerr, K., & Pell, G. (2005). Becoming a teacher: Student teachers' preconceptions and early experiences in schools. Unpublished research brief, University of Nottingham and University of Leeds.

- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2009). English as a Lingua Franca: non-native speakers and cosmopolitan realities. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language; Perspectives and pedagogical issues* (pp. 21-33). Bristol: Multilingual Matters.
- Holt, J. (1967). *How children learn*. London: Penguin.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals* 29(3), 355-372.
- Hua Liu, C., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386-399.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Imre, M. (2004). Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban [Beginner teachers in the international literature]. *Pedagógusképzés*, 2, 79-96.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *The Canadian Modern Language Review*, 56(3), 437-68.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767.

- Kimmel, M. (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben [Problems of teacher education in the constructivist framework]. In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata [The process of becoming a teacher]* (pp. 11-45). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kotschy, B. (Ed.). (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei [The standards of becoming a teacher and professional development]*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról [What kind of teacher will I become? Students on themselves and the teaching profession]. In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata [The process of becoming a teacher]* (pp. 121-155). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48.
- Lang, C. (1999). *When does it get any easier? Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*. Paper presented at the AARE-NYARE conference, Melbourne. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/99pap/lan99269.htm>
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 1-55.

- Maggioli, G. D. (2003). Fulfilling the promise of professional development. *IATEFL Issues*, 8, 4-5.
- Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38(3), 104-111.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.
- Medgyes, P. (1990). Queries from a communicative teacher. In R. Rossner, & R. Bolitho (Eds.), *Currents of change in English language teaching* (pp. 103-109). Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. (1995). The solitary learner – the solitary teacher. *The Polish Teacher Trainer*, 3(1), 22-25.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – Nyelvoktatásunk két évtizede 1989-2009 [The golden age of foreign language teaching in Hungary between 1989 and 2009]*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P., & Malderez, A. (Eds.). (1996). *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann.
- Medgyes, P., & Nyilasi, E. (1997). Pair-teaching in preservice teacher education. *Foreign Language Annals*, 30(3), 352-368.

- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molloy, H. P. L. (2005). Some troublesome points in quantitative analysis of survey results. *Centre for English Language Education Journal*, 13, 119-128.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of experiential and reflective learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Nunan, D. (1993). Action research in language education. In J. Edge, & K. Richards (Eds.), *Teachers Develop Teachers Research* (pp. 39-50). Oxford: Heinemann.
- Oktatási Hivatal Nyelvvizsga Statisztikák [Education Authority Language Examination Statistics] Retrieved February 28, 2013, from <http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp?strId= 43>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluative methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phares, E. J. (1980). Rotter's social learning theory. In G. M. Gazda, & R. J. Corsini (Eds.), *Theories of learning* (pp. 404-446). Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Piaget, J. (1970). *Main trends in psychology*. London: Ruskin House.
- Pléh, Cs. (2001). A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia [The validity of knowledge and cognitive psychology]. *Iskolakultúra*, 11(8), 75-78.
- Poór, Z., & Rádai, P. (1999). Gondolatok a nyelvpedagógus-képzésről és továbbképzésről [Thoughts about language teacher training and development]. *Nyelvinfo* 7(2), 12-15.
- Prabhu, N. S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26, 225-241.

- Reber, A.S. (1985). *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin.
- Reis-Jorge, J. M. (2005). Developing teachers' knowledge and skills as researchers: A conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 303-319.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond training* (pp. 65-85). Cambridge: CUP.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sahakian, W. S. (1984). *Introduction to the psychology of learning*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Sántha, K. (2004.) A pedagógus reflektív gondolkodásának vizsgálata [Investigating the reflective thinking of the teacher]. *Pedagógusképzés*, 2, 79-96.
- Sántha, K. (2006). Történeti áttekintés a XX. sz.-i pedagóguskutatásról [A historical overview of 20th century teacher research]. *Neveléstörténet* 3(1-2), 206-213.
- Sántha, K. (2007). Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában [Applying qualitative research tools in tapping into reflective thinking]. In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata [The process of becoming a teacher]* (pp. 177-243). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sántha, K. (2009). Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról [An overview of Hungarian qualitative pedagogical research]. *Iskolakultúra*, 19(5-6), 73-83.
- Schön, D. A. (1986). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schuck, S. (2003). Getting help from the outside: Developing a support network for beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry*, 4/1, 49-67.

- Somekh, B. (1993). Quality in educational research – the contribution of classroom teachers. In J. Edge, & K. Richards (Eds.), *Teachers Develop Teachers Research* (pp. 26-38). Oxford: Heinemann.
- Soproni, Zs. (2007). The way teachers of English learn: Professional development through the eyes of novice and experienced teachers. In J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 55-74). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Sparks-Langer, G. M., & Berstein Colton, A. (1991) Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- SPSS Inc. (2005). SPSS 13.0 for Windows [software]. SPSS Inc., Chicago
- Stern, H. H. (1983). Towards a conceptual framework. In H. H. Stern (Ed.), *Fundamental Concepts in Language Teaching* (pp. 36-52). Oxford: Oxford University Press.
- Szabolcs, É. (1999). A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában [The appearance of qualitative research methods in pedagogy]. *Magyar Pedagógia*, 99(3). 343-348.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában* [Qualitative research methodology in pedagogy]. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szesztay, M. (2000). *Professional development through research: A case study*. Unpublished PhD dissertation submitted to the University of Exeter.
- Szesztay, M. (2004). Teachers' ways of knowing. *ELT Journal*, 58(2), 129-136.
- Szesztay, M., & Curtis, A. (2005). The impact of teacher knowledge seminars: Unpacking reflective practice. *TESL-EJ*, 9(2), 1-16. Retrieved march 22, 2011 from <http://tesl-ej.org/pdf/ej34/a3.pdf>
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus [The beginner teacher]. *Iskolakultúra* 9(4), 3-13.

Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában [Doing research in psychology]*. Budapest: Osiris kiadó.

The Philosophy of Moodle. Retrieved 20 June, 2010, from

<http://docs.moodle.org/en/Philosophy>

Thorndike, E.L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative process in animals. *Psychological Review, Monograph Supplement*, 2(8).

Thorndike, E.L. (1931). *Human learning*. New York: The Century Co.

Thorndike, E.L., & Gates, I. G. (1929). *Elementary principles of education*. New York: The Macmillan Company.

Underhill, A. (2001). IATEFL president interview. *SPELTA Newsletter*, 20. Retrieved from <http://spelta.spb.ru/apr01.html>

Underhill, A. (2004). The learning school. *Humanizing Language Teaching*, 6(1). Retrieved from www.hltmag.co.uk/jan04/mart1.htm

Ur, P. (1997). Teacher training and teacher development: A useful dichotomy? *The Language Teacher Online*, 21(10). Retrieved 20 June, 2013, from <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/ur.html>

Vacilotto, S., & Cummings, R. (2007). Peer coaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61(2), 153-160.

Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertheimer, M. (1980). Gestalt theory of learning. In G. M. Gazda, & R. J. Corsini (Eds.), *Theories of learning* (pp. 208-251). Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.

- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42, 292-305.
- Widdowson, H. G. (1997). Approaches to second language teacher education. In G. D. Tucker, & D. Corson, (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Second language education* (pp. 121-120). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Widdowson, H. G. (2003). The theory of practice. In H. G. Widdowson (Ed.), *Defining issues in language teaching* (pp. 1-18). Oxford: Oxford University Press.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yates, R., & Muchisky, D. (2003). On reconceptualizing teacher education. *TESOL Quarterly*, 37(1), 135-147.

Appendices

Appendix A Learner Interview Guide

Imagine you face an English teacher entering the classroom. What kind of knowledge do they need?

Prompts:

What sub-components does the knowledge of an English teacher include?

Are these equally important?

Have you ever had a real good English teacher? What were they good at? Where did they learn it? Would you make a good teacher of English? Why? Why not?

Has it ever occurred that you English teacher did not know something? Can you cite a concrete example? Is this a problem? What exactly happened?

When a teacher obtains their diploma, are they ready to go into teaching? May they stop learning?

Prompts:

Has an English teacher ever said to you 'I have learnt something today'? What was it? Where/Who did they learn it from? How did they learn it?

If a teacher of English wants to go to school again, what would you suggest that s/he learn?

If you had to give a graphic representation of the career of a teacher of English from the point of view learning, how would you do it? What does a diagram like this look like in an ideal situation? And what does it look like in reality?

Prompts:

Can you put this on a graph or a continuum? How?

Data for statistical purposes

What languages do you speak?

How long have you been learning languages?

How long have you been learning English?

What kind of institutions did you learn English in?

Did you learn general English or ESP?

How many English teachers have you had so far?

How old are you?

10-19

20-29

30-39

40-49

50-59

above 60

Qualifications

Male/Female

Tanulói interjú kérdéssor

Képzeld el, hogy belép egy angoltanár a terembe. Milyen tudásra van szüksége?

Segédkérdések:

Milyen részekre tudod bontani egy angoltanár tudását?

Ezek ugyanolyan fontosak?

Találkoztál már egy igazán jó angoltanárral? Miben volt jó? Hol tanulta? Te jó angoltanár lennél? Miért? Miért nem?

Történt már olyan, hogy az angoltanárod nem tudott valamit? Tudsz erre egy konkrét példát mondani? Probléma ez? Pontosan mi történt?

Amikor egy angoltanár megkapja a diplomáját, készen áll arra, hogy tanítson? Abbahagyhatja a tanulást?

Segédkérdések:

Mondta már valaha neked egy angoltanár, hogy „Ma tanultam valamit”? Mi volt az?

Hol vagy kitől tanulta? Hogyan tanulta?

Ha egy angoltanár újra iskolába szeretne járni, szerinted mit tanuljon?

Ha egy ábrán kellene egy angoltanár pályáját ábrázolnod a tanulás szempontjából, hogy tennéd ezt? Hogy nézne ki egy ilyen ábra ideális esetben? És hogy néz ki a valóságban?

Segédkérdés:

Hogyan tudnád ezt ábrázolni egy grafikonon vagy egy számegyenesen?

Statisztikához szükséges adatok

Milyen nyelveken beszélsz?

Mióta tanulsz nyelveket?

Mióta tanulsz angolul?

Milyen intézményekben tanultál angolt?

Általános angolt tanultál vagy speciális szaknyelvet?

Hány angoltanárod volt eddig?

Hány éves vagy?

10-19

20-29

30-39

40-49

50-59

60 felett

Képzettség

Férfi/Nő

Appendix B Teacher Interview Guide

Personal Data

Sex

Teaching Experience (Tick and give no. of years)

Primary	No. of years
Secondary	No. of years
Higher Education	No. of years
Language school	No. of years
Other (Please specify)	No. of years
Total number of years	

Degrees (Please specify)

Age

TEACHER INTERVIEW GUIDE

LEARNING TO BECOME A TEACHER

Past

1. They say teachers often become very similar to those who used to teach them when they were students. Does that apply to you?
 2. What kind of teacher were you when you started teaching/in your first year(s) of teaching?
 3. Was there anything that you considered missing from your initial training?
 4. What major turning points can you recall in your becoming a teacher/throughout your career?
 5. What have been the major influences on your professional life?
 6. Who/What forms of education have you learnt the most from in your career up to now?
- (Questions aiming at exploring the respondent's history of becoming a teacher – some may be dropped)

Present

7. In general, how often do you learn something new about teaching? Give an example.
8. Do you think you are sufficiently trained for your present job?
9. Do you use all the knowledge/skills that you have?
10. Who/What forms of education do you learn the most from? (mentors, staff meetings, workshops, conferences, peer observation, PhD course, etc.)

Future

11. Who/What forms of education do you expect to learn the most from in the future?

TEACHER KNOWLEDGE AND SKILLS

12. What kind of knowledge/competence/skills does a teacher need?
13. Is teaching an art or a craft? Why? Why not?
14. Are teachers born or made? Why? Why not?
15. Is there anything that you think is missing from EFL teachers' initial training?
16. What kind of in-service education/training does a practising teacher need to become better at her job? (If respondent does not provide rich enough data: One respondent drew a parallel between teacher trainers and driving instructors, what metaphor could you offer for the teacher?)

Appendix C Teacher Questionnaire

English Teachers' Competences

For my PhD dissertation I am researching the way teachers of English learn. I would like to ask you to help me by answering the following questions concerning your work as a teacher. There are no "right" or "wrong" answers and you don't have to write your name on the questionnaire. I am interested in your personal opinion.

Thank you very much for your help.
Soproni Zsuzsanna

Some teachers agree with the following statements while others disagree. Please state your opinion after each statement by marking the alternative that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement.

For example:

Teachers always need to arrive on time for their classes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Partly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>

If you think, for example, that there is something to this statement but it is exaggerated, tick the third or the fourth box from the left.

A) What does a teacher of English need to know?

1. An EFL teacher needs to have a good command of English.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Partly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>

2. An EFL teacher doesn't need to have a good command of the students' mother tongue.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. An EFL teacher needs to know a lot *about* the language they teach. (e.g. where loan words come from)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. An EFL teacher needs to know *how to teach* different aspects of the language (e.g. grammar, vocabulary, fluency, etc.).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. An EFL teacher needs to know the school.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. An EFL teacher needs to be able to transmit their knowledge.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Knowing the education system is not necessary for an EFL teacher.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Partly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>

8. Good communications skills are indispensable for EFL teachers.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Strongly disagree *Disagree* *Partly agree* *Agree* *Strongly agree*

9. An EFL teachers needs to adapt to the learning objectives of the group.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. An EFL teacher needs to be able to give clear explanations.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. An EFL teacher needs to be able to motivate their students.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. An EFL teacher doesn't need to know their students well.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13. An EFL teacher needs to be able to work well with their students.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14. An EFL teacher doesn't need to be able to work well with their colleagues.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Strongly disagree *Disagree* *Partly agree* *Agree* *Strongly agree*

B) How does a teacher of English learn during their career?

Please state your opinion after each statement by marking the alternative that best indicates the extent to which the statement is true of you.

15. I have learnt a lot from my colleagues.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Not at all true of me *Not true of me* *Partly true of me* *True of me* *Entirely true of me*

16. I have learnt a lot from the feedback I receive from my students.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

17. Visiting my colleagues' classes is a waste of time.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

18. I have learnt a lot from my own previous teachers.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

19. My mentor teacher/teacher trainer at school had no influence on my development.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

20. I benefit a lot from my relationship with the students.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

21. If an idea works, I use it later, too.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

22. If something doesn't work the way I have planned, I try it another way the next time.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

23. Methodology conferences never give English teachers any useful ideas.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

24. I find professional journals useless.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

25. I can use a lot of ideas from resource books. (E.g. Recipes for Tired Teachers, 165 ideas, etc.)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Not at all true of me *Not true of me* *Partly true of me* *True of me* *Entirely true of me*

26. Teacher's books (of coursebooks) never provide good ideas.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Not at all *Not true* *Partly* *True of me* *Entirely true*
true of me *of me* *true of me* *of me*

27. I have never learnt any new words or expressions from my students.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

28. I have learnt a lot from my students.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

29. I have learnt a lot from my own teaching experience.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

30. I cannot use the results of the latest research in my teaching.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Not at all *Not true* *Partly* *True of me* *Entirely true*
true of me *of me* *true of me* *of me*

C) Biodata for Statistical Purposes

Mother Tongue:

Age:

Sex:

Male

Female

The weekly number of lessons you are teaching English at present:

Please state the number of lessons.

Degree(s):

B.A./B.Ed./College Degree

M.A./M.Ed./University Degree

Other:

If you have selected 'Other', please specify the qualifications you have.

Courses you have attended:

Please give number and length of courses.

E.g. 2 courses

30-hour examiner training

2 semesters of American studies at university of Tübingen

ELT Experience:

Please state the number of years. You may select more types of school.

Primary

Secondary

Higher Education

Other

If you have selected 'Other', please specify.

Region

Please state which county of Hungary you live in.

Thank you for your help.
If you have any questions, do not hesitate to write to me
(zssoproni@ibs-b.hu).
Soproni Zsuzsanna

Az angoltanárok kompetenciája

Doktori disszertációm keretében azt vizsgálom, hogy hogyan tanulnak az angoltanárok. Szeretném segítségét kérni. Válaszoljon a következő tanári pályával kapcsolatos kérdésekre. A kérdőívre nem kell nevet írni, és nincs “helyes” vagy “helytelen” válasz. Személyes véleménye érdekel.

Nagyon köszönöm a segítséget!
Soproni Zsuzsanna

Vannak tanárok, aki egyetértenek a következő állításokkal, míg mások nem. Kérem, az állítások után jelezze a négyzetbe helyezett pipával, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal.

Például:

A legfontosabb, hogy a tanár mindig érkezzen meg időben az órájára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egyáltalán nem érték egyet	Nem értek egyet	Részben egyetértek	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek

Ha úgy gondolja, például, hogy van ebben az állításban valami, de el van túlozva, akkor balról a harmadik vagy negyedik négyzetbe helyezze a pipát.

A) Mit kell tudnia egy angoltanárnak?

1. Egy angoltanárnak jó angol nyelvtudással kell rendelkeznie.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egyáltalán nem érték egyet	Nem értek egyet	Részben egyetértek	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek

2. Egy angoltanárnak nem kell jól ismernie diákjai anyanyelvét.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Egy angoltanárnak a tanított nyelvről kell sokat tudnia. (pl. honnan származik egy jövevényszó)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Egy angoltanárnak azt kell tudnia, hogy *hogyan kell* a nyelv különböző aspektusait (pl. nyelvtan, szókincs, folyékonyosság, stb.) *megtanítani*.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Egy angoltanárnak ismernie kell az iskolát.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Egy angoltanárnak át kell tudnia adni a tudását.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Az oktatási rendszer ismerete nem szükséges egy angoltanár számára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egyáltalán nem érték egyet	Nem értek egyet	Részben egyetértek	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek

8. A jó kommunikációs készségek nélkülözhetetlenek egy angoltanár számára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

9. Egy angoltanárnak alkalmazkodnia kell az adott diákcsoport tanulási céljaihoz.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. Egy angoltanár jól tudjon magyarázni.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

11. Egy angoltanár jól tudja motiválni a diákjait.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

12. Egy angoltanár számára nem szükséges, hogy jól ismerje diákjait.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13. Egy angoltanár jól tudjon együttműködni a diákjaival.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Egy angoltanár számára nem szükséges, hogy jól tudjon a kollégáival együttműködni.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

B) Hogyan tanul a nyelvtanár pályája során?

Kérem, az állítások után jelezze, hogy milyen mértékben jellemzők Önre.

15. Sokat tanultam, tanulok a kollégáimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

16. A diákoktól kapott visszajelzésekből sokat tanultam/tanulok.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

17. A kollégáim óráinak megtekintése időpocsékolás.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. A volt tanáraimtól sokat tanultam.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

19. A mentorom/vezetőtanárom nem volt hatással a tanári fejlődésemre.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20. Sokat profitálok a diákjaimmal való kapcsolatból.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

21. Ha egy ötlet beválik, elteszem későbbre is.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

22. Ha nem sikerül valami az angolórán úgy, ahogyan elterveztem, legközelebb megpróbálom másképp.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

23. A módszertani konferenciák soha nem adnak használható ötleteket.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

24. A szakmai folyóiratokat nem tartom hasznosnak.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

25. A módszertani kézikönyvekből sok jó ötletet fel tudok használni. (Pl. Recipes for Tired Teachers, 165 ötlet, stb.)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

26. A tankönyv tanári kézikönyve soha nem nyújt új ötleteket.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán</i>	<i>Nem</i>	<i>Részen</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Teljes</i>
<i>nem</i>	<i>jellemző rám</i>	<i>jellemző rám</i>	<i>rám</i>	<i>mértékben</i>
<i>jellemző rám</i>				<i>jellemző rám</i>

27. Soha nem tanultam/tanulok új szót, kifejezést a diákjaimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

28. Sokat tanultam a diákjaimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

29. Sokat tanultam a saját tanítási tapasztalatomból.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

30. A legújabb kutatások eredményeit nem tudom hasznosítani munkámban.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán</i>	<i>Nem</i>	<i>Részen</i>	<i>Jellemző</i>	<i>Teljes</i>
<i>nem</i>	<i>jellemző rám</i>	<i>jellemző rám</i>	<i>rám</i>	<i>mértékben</i>
<i>jellemző rám</i>				<i>jellemző rám</i>

C) Statisztikához szükséges adatok

Anyanyelve:

Életkora:

Neme: Férfi ☐ Nő ☐

Heti óraszám, amiben angolt tanít jelenleg:

Kérem, írja ide az órák számát

Diplomák:

Kérem, válasszon!

B.A./B.Ed./Főiskolai Diploma

M.A./M.Ed./Egyetemi Diploma

Egyéb:

Kérem pontosítsa!

Tanfolyamok, amin részt vett:

Kérem a tanfolyamok számával és időtartamával válaszoljon!

Angol nyelvtanítási tapasztalat:

Kérem, válasszon és az évek megadásával válaszoljon! Több iskolatípust is megjelölhet.

Általános iskolai

Középiskolai

Felsőoktatás

Egyéb:

Ha az egyebet is választotta, kérem, itt adja meg, hogy milyen keretek közt tanította az angolt!

Régió

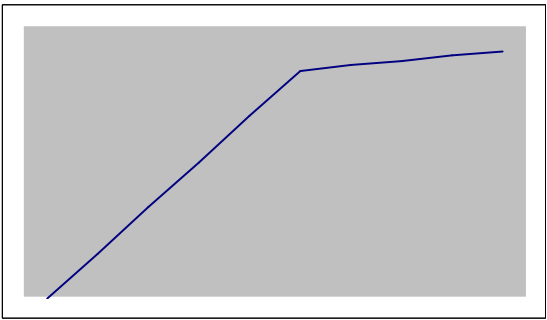
Kérem, adja meg mely megyében él.

Köszönöm szépen a segítséget!

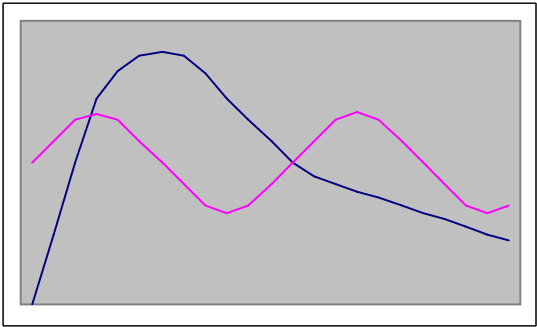
Ha kérdése van, kérem, írjon nekem (zssoproni@ibs-b.hu).

Soproni Zsuzsanna

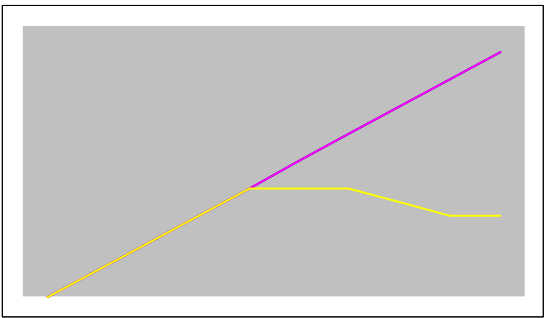
Appendix D Learner Participants' Graphic Representations



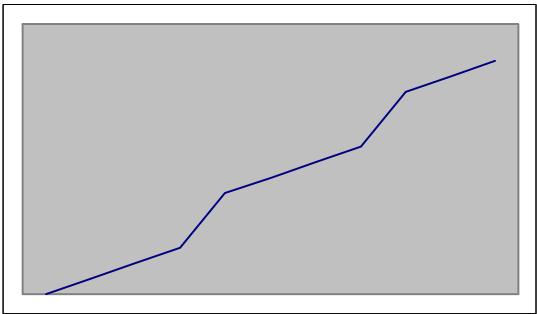
Irene



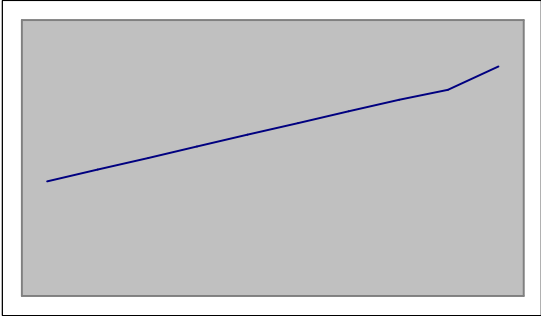
Steven



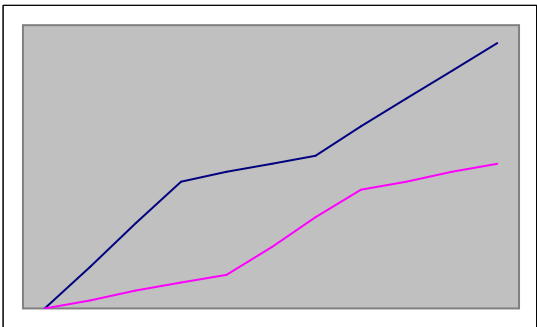
Maureen



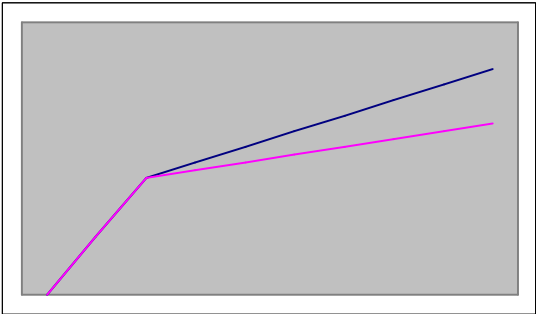
Ann



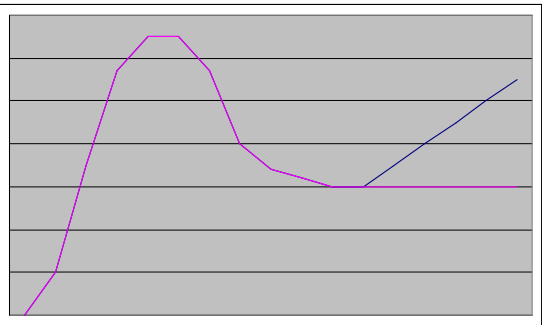
Brian



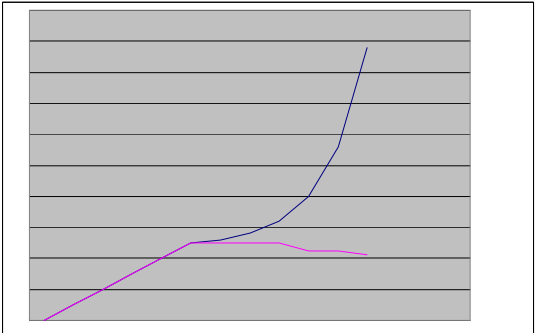
Tina



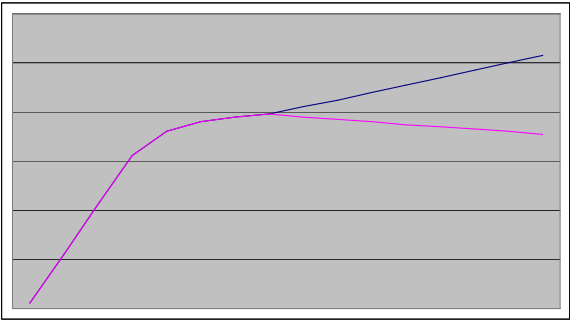
Muriel



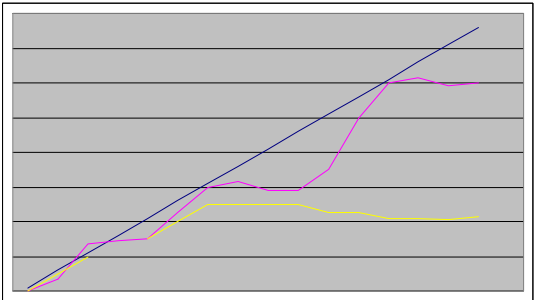
Dorothy



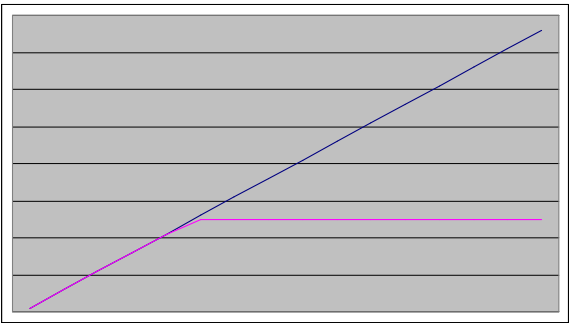
Sylvia



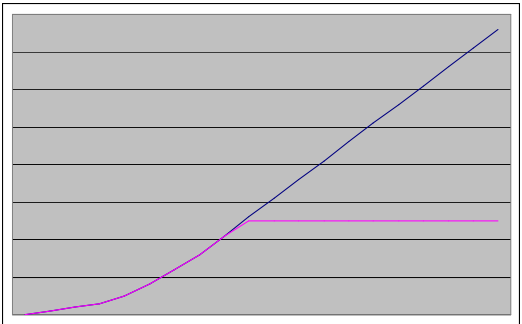
Gwen



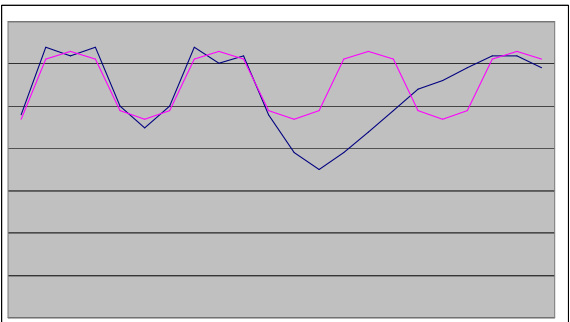
Erin



Britney



Evelyn



Beth

Appendix E Descriptive Statistics

Statistics

		Command of E	Comm of MT+	About the L	How to teach	School	Transmission	Edu System+	Communication
N	Valid	251	251	251	250	247	249	251	251
	Missing	0	0	0	1	4	2	0	0
Mean		4,76494	3,035857	3,270916	4,524	3,696356	4,698795	3,541833	4,681275
Median		5	3	3	5	4	5	4	5
Mode		5	3	3	5	4	5	4	5
Std. Deviation		0,555451	0,864123	0,861575	0,712358	0,865384	0,590276	0,84926	0,51576
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	3
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5

		Adaptability	Explaining	Motivating	Know the ss+	Work with students	Work with colleagues+	Learn from colleagues
N	Valid	249	249	250	250	250	250	251
	Missing	2	2	1	1	1	1	0
Mean		4,333333	4,60241	4,624	4,096	4,592	3,964	3,390438
Median		4	5	5	4	5	4	3
Mode		5	5	5	4	5	4	3
Std. Deviation		0,727716	0,566677	0,596698	0,825536	0,524056	0,718868	0,871176
Minimum		1	2	1	1	3	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

		Feedback	Visits+	Ghosts	Mentor+	S Relationship	Reflection 1	Reflection 2	Meth Conf+
N	Valid	251	248	251	247	251	250	249	250
	Missing	0	3	0	4	0	1	2	1
Mean		3,908367	4,145161	3,749004	3,441296	4,071713	4,548	4,164659	3,864
Median		4	4	4	4	4	5	4	4
Mode		4	4	4	4	4	5	4	4
Std. Deviation		0,750713	0,744138	0,949078	1,098593	0,78156	0,580555	0,690515	0,930034
Minimum		1	1	1	1	2	2	2	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5

		Prof journals+	Resource books	Teacher's books+	Learn vocab from S+	New knowledge through S	Own teaching	Research+
N	Valid	249	251	250	251	250	250	248
	Missing	2	0	1	0	1	1	3
Mean		3,787149	3,59761	3,848	4,039841	3,44	4,456	3,629032
Median		4	4	4	4	3	5	4
Mode		4	3	4	4	3	5	4
Std. Deviation		0,822366	0,863385	0,755765	0,793981	0,881765	0,652508	0,848602
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

Appendix F Transcription of the Interview with Teacher Participant 1

Duration: 31 minutes

Have you become a teacher like any teacher of yours? Because they say that we usually become teachers like the teachers who used to teach us.

Yes... The answer is probably partly ... but no, not really, I don't think... partly because my memory is not that good, so I don't remember entirely. But secondly, because ... actually, an awful lot hinges on the fact that I was untrained for a very long time. Therefore, when I came to TEFL, I basically ... I picked up everything that I could from everybody else. Therefore I didn't really have a role model from a language point of view. So, yes, I think there is a certain authoritarian kind of approach that we had at school, probably, which I had to fight. But no, because somehow I never put teaching English as a foreign language into the same category as the teaching of, say, French which I only did for ... up to A level. So, probably, as far as language is concerned, no.

So, you learnt your "trade" on the job, then.

Yes I learnt my "trade" on the job. I learnt it from different mentors, different people and different jobs that was having to do, so you know and it gave me a huge amount of freedom which I've appreciated. I think I have become a better teacher probably than if I had had initial teacher training. Of course, I can't say that and it's unfair to say that, but It gave me particularly when I came to Hungary a total freedom to do what I wanted because I wasn't bound by any pre-taught anything, so I was able to adjust the things that suited my personality and my way of teaching and what I felt was the right thing and I was able to keep the pace with trends that were happening and select from them basically. So, it was a very good position. And I wanted it I needed it because I had a very strong feeling that because I was untrained I wasn't good enough, and therefore you know I had to it actually gave me huge motivation to try and become the best teacher I could by picking up the things that I felt were the right things to do and not being bogged down in something that I had been trained to do. So, I think it cut both ways, it was a disadvantage but it was also a huge advantage, I am sure.

This is actually what I am interested in. That teachers can never stop learning.

Of course, they can't. ... (pause) Well, no, I don't agree with you. Teachers do stop learning and that's the danger. We used to have a (incomprehensible) about this. ... (pause) teaching 20 years, teaching the same first year 20 times or whether your teaching 20 times is 20 actually because each year is different. So, I think there are some teachers who get stuck in that, I know it because I've visited thousands of classrooms. So, there are, definitely...

What kind of teacher were you when you started teaching?

It doesn't really apply you see, I can't tell you, it's hard to say, ... experimental.

Were you a different teacher from what you are today?

Oh yes, definitely. I had no idea what I was doing (laughs). I was absolutely tied to textbooks and what I was told to do basically. And then you know when I got a little bit brave, I was all right. You know the thing is that I had always wanted to be a teacher, so it was absolutely in me that I was going to teach. I didn't when I left school because I was fed up with school, I did something else, but actually I ... if I hadn't come to Hungary I would have started teacher training. I was accepted to teacher training college when I came here instead.

Can you recall any major training points in your becoming a teacher?

Yes, I can. Several. I think the first really big turning point came actually in 197... when I joined the Centre, can't remember what it was ... it was a college, not a college, wait a minute ... it was the Centre of (a training centre) That was what it was called. They had a number of really good teachers, I mean teachers who today are still in the field and working. They had a very very good team of teachers there. And while I was there, I met a colleague who was my mentor basically. And he invited me to work on the radio programmes and so he and another colleague and I started to write the [names of programmes] and three or four other programmes from the mid-70s into the mid-80s. And their insights and their ... how shall I say their expertise really was I learnt an enormous amount. Particularly from that colleague.

So, you learnt from him through working with him?

Yes, really, I mean actually one of my jobs at (training centre) was to give workshops for the teachers. So, all the teachers came and because I was a native speaker, there weren't any at that time in Hungary ... basically I ... we organized They were supposed to be language development but inevitably they weren't. So, there was lot of talk about methodology and things.... And it was at a time when things were changing. Textbooks were leaving the grammar translation method and getting into the audio-lingual method, so we sort of changed into that and then as we developed the Galaxy programmes, communicative language teaching came in so we were sort of going through from such a drill-practice type of thing to more communicative things. Books like Q for Communication, which is a book, basically it's a full of drills but they have sort of got an information gap... So, we got into all that. But it was a very big ... quite an exciting time because people began to discover Hungary. We had one or two visitors from places like Pilgrims, in England, which was a very avantguard kind of place in those days. And we got people like [name] came to visit Hungary and things. Quite a few other people, [name]. All those sort of people came and I don't know if you know their books but I mean they were very advanced in what they were doing and really exciting and of course we just lapped it up because we hadn't got anything else. And also because I was one of the only people who could get out of Hungary easily and went fairly frequently to England, I used to buy books. I bought usually they were sort of what I would call teacher help book type of things rather than coursebooks. I didn't buy coursebooks but I bought the sort of referency kind of books, so things I don't know games and all sorts of things you couldn't get here and brought them into the country. And this colleague used to do the same, he had his channels, so, between us, we managed to get quite a lot of good books into Hungary. And these people came and gave workshops and things. And wherever I went I didn't stay that long at the centre, but I have always given workshops everywhere I worked. So, that has meant that there a lot of sharing was going on with teachers.

Any other turning points?

Yes, the college. That was in 1990 and [name]. It was funny, he and I had had sort of parallel (incomprehensible) we kept admiring each other from a distance. We used to meet at various sort of embassy dos which were cultural attaché sort of things. Well, I have heard a lot about you, what have you been doing lately? But we never taught together. And then in 1989, he was actually asked to ... he took 6 months, he was then head of department and he was asked to take off six months to prepare the three-year teacher training programmes and he asked me if I would substitute for him in the college, which was quite a something to substitute him in I taught Methodology and Language Development there. At then some point he was there, we were both at a lecture, a methodology lecture that somebody was holding and I had been asked to go by the person who was holding it and he said to me "What did you think about that?" And I said "Well, to be quite honest, I think it's absolute rubbish to teach methodology through lecturing." He looked at me and said "Come and see me in my office." And so I went up afterwards to see him and he basically offered me a job at the college. So, that's how it all started and that of course led into the mentoring thing. And actually he employed me for that, so he asked me originally whether I'd be interested ... Because he knew that I'd done a lot of work with observation and sort of in-service stuff. And so he had said that they'd need to set up a proper mentoring programme... And would I be interested in doing that and I said "Absolutely, that's what I'd love to." And that's what I went for ... to do that and then this colleague came and then of course the whole setting up the programme was a huge ...

Is there anybody else you'd like to mention who has had a major influence on your professional life?

Well, [name], as I say, she definitely was. Because we worked together. It's interesting that I think I am a better team worker actually than I am as an individual person. So, I am quite good at sucking up other people's ideas quite frankly and using them hopefully fairly successfully using them. The colleague at the centre was the main person and now I'd say after that there were a number of other people who influenced me but not in quite the same way probably because he was somebody who was older than me and sort of was more of a model figure above me if you like. Whereas she and I just worked very well together and she had a different set of ideas but we had absolutely common beliefs and so we were able to ... and a lot of common things in our background, too, what we have done. I think a well-known author, too, was quite influential, too, actually because I attended a number of courses that he ran here when he was round here and he told me to go out (pause) ... I did a Silent Way course with him and I did a co-counselling thing through him because of him, it wasn't actually him but somebody else who was the founder of it. And then of course I got to a British University and through the M. Ed. Programme. And so people like [name] and [name], whom I had known already in fact because we had taken the mentors out three times before I started my M.Ed. So we got to know them in this place where they ran workshops which we sort of combined. So, I would say that they did, too, in a way except ... that ... it was slightly different again with them, again we were all trainers, although they became my trainer because I did my M.Ed. there but initially we worked as co-trainers as it were with the mentors ... so I had a sort of funny relationship. And then of course, writing the book was another thing. So the focus ... thinking about the background so I got sort of deeper into it ... So, those were the most important things, or influential people....

You have mentioned these training courses. Also your M.Ed. and working with other people. What other forms of education have you learnt the most from?

Well, when I ... [name] came he gave us a view of across various I don't remember how long it was various kinds of teaching, there was TPR and Silent Way and, anyway, he got me into reading books like Stevick, for instance, who was a very sweet man. So, that sort of had quite an influence on me as well. So, I think in a sense I, fairly early on compared with a lot of teachers and again coming out of my insecurity of not having an actual degree, and I was working at universities without a degree, which was illegal, and I was being covered by people who were my bosses, actually, or sort of illegal. And it also gave freedom ..., which I did, so it gave me a wider spectrum I think and because I had been pushed into a sort of a leadership role by being the only available native speaker, it pushed the responsibility on me to learn a lot about what was going on in the world of ELT. Oh, and the other thing was I got involved in [organisation], I was one of the founder members of [organisation], and that gave me the opportunity to go to abroad to several conferences through [organisation], and through the [organisation], so I worked for the [organisation], I was a mentor advisor for a couple of years as well, so I was very involved with them and I got sponsored to go to conferences. And I worked for [organisation] as well, because, but that was not so much in teaching English but as teaching in higher education. It was also interesting because it gave me a slightly different view, which was useful for finding, because we always worked as a language department in a university, either at the college or here at this school, it has sort of given me a wider perspective of what a university as a whole does. And also ... that teachers don't know about teaching, which is very discouraging on the one hand but it's quite inspiring for us language teachers on the other.

OK, let's talk about the present then. How often do you learn something new about teaching?

Probably every day.

Can you give an example?

I don't think so. No, well, yes, of course I can. I will try. But I wanted to add the basis (incomprehensible). You know the key about mentor training is the development of reflective practice and that of course came in way way back ... When Schön wrote his book about reflective practice, I knew about it and ... realized that again because there is a lack of training ... all my books are full of notes to myself you know "do this next time, or didn't work so try something else next time", so I always sort of had that attitude. It's hard to say I still keep that practice of writing down things in my ... I always have a book which I write my lesson plans in and I usually write on the right hand side and the left-hand side I write my notes, so concretely I can't think of anything off the top of my head but it's an ongoing process.

Do you think you have the necessary qualifications for your present job?

Yes.

And are there skills or knowledge that you're not using at present?

Yes, well, first of all because our school has stopped having in-service work at all. All that is gone and I ... that was something I should be doing, that should be my job working with teachers. So, doing the mentoring but we are training people I haven't got out of it ... (incomprehensible) I am training [name] and [name] to become mentor trainers. So there are things I am not doing, and also I am frustrated a bit because training teachers in higher education ... (incomprehensible)

In think you have already answered the next question already, what forms of education do you normally .. usually learn the most from?

Mentor training is the answer to that. Absolutely. Because I have always said that mentor training is special, which is why people become very bonded and what they invariably say is what we have done in their mentor courses is to change their lives, but the thing is that what you are dealing with, the level that you are dealing with in mentor training is to do with your beliefs about teaching and everything and it gives you a skill in dealing with people that most of them could use as much in their homes as with their mentees. So, this is the very strength of mentor training. And because of this, people become very very close, very vulnerable and open, which is one of the reasons why people can't observe us, because you can't, not this kind of thing, it's too personal. So, you learn an incredible amount there.

No, you said that you are going to stop doing that...

Yes, because I wrote it that I am 64 and I have been running mentor training courses since 92 and I have been the person who has run all the mentor training courses... We have always done it in pairs, but I have been the one who has ... (incomprehensible) all of it through and I now feel that it's too much ... and somebody else should take it over. I am not reading around the subject any more, or not often enough, I am not keeping up. I gave up doing a PhD when I left the college, I haven't started it but I was going to and since I have been here I haven't really kept up with current literature, and things like this and I don't think ... I mean I ... (incomprehensible) we teach ... but still I am not able to back it up with more current literature any longer and ... it shouldn't happen and ... I am not going to retire yet, but I am ready to.

Here I have some abstract questions such as "What kind of knowledge or competence or skills does a teacher need?" Because you emphasized the personal aspect or the interpersonal aspect, is that the most important? What do you think?

Yes, I do, actually. But I also think that in order to be able to yes, reflect on what we are doing, and you need to be strong enough to change your ideas, I think.

Which is very hard to do.

Which is very hard to do. But I think you have got to at least have the willingness to do it. And to try and keep up-to-date with your teaching. You know, this is why I am always terribly shocked when I try to get people to go to these different conferences that we have free places for and the school is paying for. Nobody comes. They just don't. Out of the thirty something staff ... And the openness about it and you know, I know it's partly a time question but I mean if you are dedicated to what you're doing then you know this ought to take precedence. And as for teaching methods and so on, I mean ... these principles underlie reflection if you want to choose the better.

Is teaching an art or a craft?

I think it's both. I don't think any artist would say that he can be ... or let's put it this way, I don't think any artist is a really good artist unless he needs practice, which is practice ... their craft. So, I think any self-made artist would tell you that there is hours of practice in their But I do think teaching is an art, actually. It's a life-art, if you like. But it needs practice.

And can you learn this or be trained to do this or do you have to ...?

Well, you know who [name] is?.

Yes, I do...

Well, she made this lovely remark ...

Yes, I was there...

Well, yes you were in that group, weren't you? Yes, I think she is right. I think you have to have inborn inclination but I also think and know that the teachers who came to the college only came to there because they didn't get into the five-year programme and they ended up teaching, and hundreds of them ended up teaching. I can only say that that came through the way we trained them and the enthusiasm that we had together and the fact that we all worked together very closely, both the teachers and the students. So, in that sense, I think a lot of it worked, I think obviously there was something to make you think that teaching was all right to do. In my case I ... (incomprehensible) teacher. But I would also say that it makes you a good teacher if you want to be a teacher.

Well, what is missing from EFL teachers' initial teacher training? You know a lot about that... and you see a lot of teachers working, observing them.

I think ... I'll tell you ... Having taught in an absolutely ideal programme, and having actually formed it, I'd say that this criticism applies to that school as well, but I have a feeling that certainly the college teacher training was a bit idealistic. Uhm ... I think that many of the other trainings in other places are too short, so that I think there needs to be a long period, a longer period than the traditional teaching practice, definitely, because people can learn from that. But the other thing that I'm noticing now particularly in this school, I don't think we taught, we teach, as a trainer, people enough how to use textbooks.

How to adapt them or ?

Not just that, because we ... when I look at classes here I see that people are very understandably tied to textbooks, so they are slaves to the textbook, and they should really be just guides or ... and people are not using them like that. Partly this is because textbooks have improved enormously, so that you get I mean they are very principled, so you can just use them as they are. But at the same time I don't think people have been perhaps taught in college enough about how they can or when they can move away from and so on. You probably got it because you did a year's teaching practice, teaching experience but in three weeks you're not gonna get that. And it's practice that does this. So, somewhere along the line, that's missing, so we taught, teach and train these wonderful methodologies and things but do not focus enough on how you deal with it with the textbook as well. So, in a way I am talking against the training that we gave because I don't think it's (incomprehensible) enough with the realities of a teacher's life. And we don't perhaps focus enough on the textbook in training but rather the abstract things, on how to teach listening, how to teach reading and not what the book tells you to do. So, the teacher is left with "Shall I do it like this? Or shall I do it like I was taught?" I don't think ... That would be my criticism.

After graduating what sort of training/education does a practising teacher need? In-service things...

I think that it's important in fact to have an in-service programme at the workplace. So, teachers can share things and I think that happens in a room, and I also think it's important that teachers go to conferences because you can pick up some things ... you don't know what's going on unless you go. The other thing is journals, I mean we get them, these journals but I wonder how many people actually read them. Perhaps that's something that's missing from initial training. That when your initial training is finished, it's not the end, dear, but go on. So, this, sort of keeping up-to-date but I have to say that the older I get, the less I do. I usually do read the journals and I do go to conferences, that's what I do.

Is there anything you'd like to add?

No, that's everything.

Appendix G Transcription of the Interview with Teacher Participant 2

Duration: 27 minutes

Először magadról foglak kérdezni, aztán jönnek az absztraktabb, nehezebb kérdések, jó? Szóval olyan tanárrá váltál-e, amilyen tanárok, vagy aki Téged tanított? Tudsz-e ilyet?

Most a gimnáziumi élményekre gondolsz, a gimnáziumi tanáira? Én azokra gondoltam elsősorban.

Igen.

Azt hiszem, hogy nem. Szeretném azt hinni, hogy nem lettem olyan, mint egyik-másik tanárom a gimnáziumban. Szakmailag nem volt velük semmi baj, de emberileg igen. Sokszor előfordult, hogy megaláztak minket, vagy egyszerűen semmibe vettek. Ez tud annyira fájni, mint a megalázás.

Jó. Emlékszel-e arra, hogy milyen voltál, amikor elkezdtél tanítani, tanárként?

Úgy emlékszem, hogy általában nagyon merev és görcsös voltam. Minden óra előtt nagyon izgultam és igyekeztem nagyon precíz lenni, egy picit sem eltérni attól, amit elterveztem. Legyen csend, mindenki rám figyeljen és csak akkor szóljon, ha én kérdezem. És nagyon szigorú voltam. Furcsa, de sokszor nosztalgiaiával gondolok ezekre a kezdő évekre, mert mindezek ellenére azt hiszem hatékonyabb voltam akkor, mint néha most.

Ma már rugalmasabb vagyok, de a szigorúságomból, ami az osztályzást illeti, próbálok nem engedni.

Mikor elkezdtél tanítani, érezted, hogy hiányzik valami a képzésedből? Vagy hiányzott valami? Amire nem készített fel az egyetem...

Igen. Több módszertani órára lett volna szükség, több lehetőségre, hogy órákat látogassunk és több gyakorló tanításra.

Szóval volt-e még más ilyen fordulópont azóta?

Fordulópont alatt mit értesz?

Egy ember hatása, egy kolléga hatása, egy kurzus, egy osztály akár ...

Két embert tudok megnevezni, akik hatottak rám. Az egyik [név], aki az egyetemen tanított stílyakat és módszertant, a másik [név], akinél órát látogattam és gyakoroltam a Radnótiban. A [név] humora, a [név] szigora, távolságtartása - nekem mindkettejük stílusa nagyon bejött. És persze a fantasztikus angol tudásuk. Belőlük kellett volna több. Sokat segítettek, még kezdő tanár koromban is felhívhattam őket egy-egy gyakorlókönyvért, vagy kazettáért. Akkor még nem volt könnyű külön anyagokat beszerezni. Ha ez a két ember nincs, nem biztos, hogy erre a pályára kerülök, vagy ezen maradok.

A kollégáim közül [név]-t említ meg. Vele első perctől kezdve meg tudok beszélni minden módszertani problémát. Nagyon konzervatív, nagyon hagyományos, de nagyon hatékony. Az osztályaim közül elsősorban titeket szeretnék megemlíteni. Ti voltatok az első tagozatom, és majdnem mindig különleges alkalomként éltem meg, ha bemehettem hozzátok. Fontos volt számomra minden óra, és úgy éreztem, ez igen, itt érdemes tanítani. Egy másik tagozattal érdekesen alakult a kapcsolat. A kegyetlenségig szigorú voltam velük, szinte soha nem dicsértem őket, mígnem harmadikra kifulladásom és kezdtem jókat is mondani nekik. A legragaszkodóbb csoportom lett, egy részükkel a mai napig tartom a kapcsolatot. És egyáltalán nem bánják, hogy annak idején annyira szigorú voltam velük.

Lehet, hogy nem tudsz újat mondani, mert megint azt szeretném kérdezni, hogy kitől tanultad a legtöbbet pályád folyamán, vagy milyen formában tanultad a legtöbbet. Mondjuk személyeket már említettél.

Igen, aha. Igen.

Tehát tanárok és diákok is akár. Esetleg ... Most ilyenekre gondolsz, hogy konferenciára jársz-e? Vagy ilyenekre, vagy felfrissítő tanfolyamra, vagy

Konferenciákra most ritkábban, persze kellene, tudom, de egyrészt fáradt vagyok, másrészt nem mindig érzem, vagy éreztem, hogy annyira érdemes volna. Lehet látni nagyon tetszetős mintaórákat, amelyeket nehezen tudok elképzelni a gyakorlatban. Egy-egy ötletet el lehet lesni, ezeket fel is használok néha, de leginkább a kollégáimmal konzultálok. Nagyon jó az angol munkaközösség, gyakran cserélgetünk ötleteket egymás között, sok kiegészítő anyagunk van, együtt használjuk őket. És vannak segédkönyvek az iskolában és nekem otthon is. Azokat állandóan használom.

Oké, hát most a jelenről szeretnék kérdezni, hogy milyen gyakran tanulsz valami újat?

Jaj, ez olyan nehéz, épp most választottam, hogy mostanában kevésbé...

Jó, és akkor mit mondanál, hogy havonta, vagy hetente ...

Tényleg nem tudom, azt mondtam, hogy kéthavonta, hát maradjunk ennél.

Jó. Oké. Szóval mit gondolsz, hogy Te kellően képzett vagy ehhez a jelenlegi állásodhoz?

Én azt hiszem, hogy igen (nevet). Én azt hiszem, hogy kellően képzett vagyok hozzá. Ha ezalatt azt érted, hogy megvan-e az egyetemi végzettségem. Az mindenképp.

Nem a papírfomára gondolsz nyilvánvalóan ...

Igen, ennek a korosztálynak a tanításához kellően képzett vagyok. Általános iskolásokat nagyon nem szeretnék tanítani. Nekem ez a korosztály való.

És van-e olyan képességed, tudásod, amit nem használsz, de van. Arra gondolsz, hogy te mondjuk tudnál matekot tanítani angolul, és azt nem tudsz most. Ilyenekre gondolsz.

Ilyen nincs, történelmet sem tudnék, országismeretet talán tudnék, de ahhoz, nyilván azért arra nagyon alaposan fel kellene készülnöm. Tehát meg tudnám csinálni persze, de nincs más szakom, amit angolul tudnék tanítani.

Akkor azt említettél már akkor, hogy legtöbbet így a tanáriban tanulsz. Trükköket, technikákat.

Mostanában mindenképp.

A jövőben hogyan gondolsz ezt, hogy ezt fogod folytatni, hogy így szerzed az új ismereteket, új módszereket?

Hogy így szerzem az új információt? Remélem, hogy jobban össze tudom magam szedni, ezt továbbra is szeretném nyilván, amiről az előbb beszéltünk, de azért szeretnék gyakrabban konferenciákra járni megint csak.

Akkor azt jónak tartod akkor...

Egy-egy apró ötletért érdemes lenne gyakrabban járni, de ahogy mondtam, a kollégáimmal is sok ötletet, anyagot cserélünk.

Na, hát akkor nehéz kérdések jönnek. Milyen tudásra, kompetenciákra, készségekre van szükséged egy tanárnak szerinted?

Szerintem közhelyeket fogok mondani...

Hát a legfontosabbakat...

Fontos, hogy jó szakmai tudása legyen, tehát a mi esetünkben jól bírja a nyelvet és tudja is tanítani. Ez legalább annyira fontos. Hiába tud valaki angolul, ha nem tudja átadni mindazt, amit egy tanárnak kell. Jól prezentálni az új anyagot, változatosan gyakoroltatni és írásban és szóban is számonkérni. Fontos, hogy hiteles legyen, tehát saját magát adja, ne próbáljon másnak látszani. Például vállalja, hogy liberális, vagy vállalja, hogy nagyon kemény. Határozott legyen, a gyerekek legnehezebben a határozatlanságot tűrik, szerintem. Az is fontos, hogy el tudja ismerni, ha valamit nem tud. Ettől én eleinte nagyon félttem, de rájöttem, hogy hülyeség. A gyerekek nem bánják, ha nem tudok mindent. Előfordul, hogy néha úgy érzem egyik-másik provokálni próbál, de nem pánikolok, mondom, hogy sajnos nem tudom, majd utánanézek. Ha el nem felejttem. Azt hiszem ezek kellenek ahhoz, hogy a gyerekek elfogadják egy tanárt. És még egy. Érdekeljék a gyerekek. Érezniük kell, hogy fontosak a tanár számára. Alakul a tökéletes tanár.

Értem, jó. Művészet-e, vagy mesterség a tanítás.

Ez egy jó kérdés, ez tetszett.

Hát ezt nemcsak én kérdeztem már, nálamnál okosabb emberek...

Is-is. Jól elsajátítani azt, amit tanítani fogsz, jó szakmai és módszertani tudással bírni az a mesterség. Gondolom, amit nem lehet megtanulni, az a művészet. Művész az, akinek magától jön, hogyan kell megtanítani az anyagot, ráadásul élvezetesen. Én inkább mestereket ismerek.

Appendix H Transcription of the Interview with Teacher Participant 3

Duration: 24 minutes

Tulajdonképpen a tanárrá válásról fogunk beszélni, az Ön tanárrá válásáról, és aztán pedig néhány elvontabb, elméletibb kérdés van. Olyan tanárrá vált-e, akik valaha Önt tanították. Ez az első kérdésem.

Most itt középiskolára is gondol vagy a későbbiekben is?

Nyelvtanárokra, hiszen az lett a munkája.

Nyelvtanárokra. Nagyon meghatározó a középiskolai angoltanárom személye, aki [név] volt, és akkor nagyon fiatal. A [név] utcába jártam, 12 évfolyamos gimnáziumba, csak a mai kilencedikben kezdtük el az angolt tanulni, tagozat volt, mindennap óránk volt vele, ő akkor fejezte be az egyetemet az volt az első osztálya. És meghatá ..., nagyon sokáig, azokat a módszereket vettem elő, amiket nála láttam, mint középiskolás.

Visszaköszöntek?

Igen, visszaköszöntek, alapjában meghatározta módszertani munkámat, ... olyan nevek, mint Kunos László, és András László, meghatározóak voltak.

Mert olyan jók voltak?

Igen, olyan jók voltak. A főiskolán talán egy módszertan tanárnőm volt, de nem angolból, hanem oroszból, aki meghatározta azt, hogy milyen viselkedést, nem is csak módszereket, hanem hozzáállást ...

Egy mintát adott?

Egy mintát adott.

És amikor elkezdett tanítani, akkor milyen tanár volt ... az első években? Lehet erre még emlékezni, sokan nem emlékeznek.

Igen, emlékszem, ennek a bizonyos módszertan tanárnőnek a határozottságával mentem be az osztályomba. Kivételezett helyzet volt akkor az angoltanítás, mert nagyon kevés helyen volt angol tanítás, a gyerekeket második év végén a tanulmányi eredményeik, magyarban elért tanulmányi eredményeik alapján választották ki abba a tagozatos osztályba, gyakorlatilag fegyvelmezési kérdések ezekben az osztályokban nem voltak, tehát laboratóriumi körülmények között lehetett dolgozni. Tehát mindenképpen ... csak arra kellett ott figyelni, hogy minél többet, minél jobban haladjunk az anyaggal. De nagyon lelkes voltam, amikor sikerült 3 évente Angliába eljutni, akkor könyveket vettem ott, és igyekeztem hazahozni minden színes képi anyagot, újságokat, joghurtos dobozokat, csokoládé papírokat, már amennyit az ember meg tudott magának engedni, azt mind hazahoztam. Amikor nézem most már a tanárképzősöknek azt a hatalmas dossziéját, amiben benne vannak a gyűjtemények, nekem is volt akkor olyan, mert hiszen a tankönyv, ami volt, az eléggé egyszerű kis tankönyv volt. Lelkes voltam és olyan nagyon jó érzéssel tanítottam.

És volt-e valami, ami hiányzott akkor. Tehát amire nem készítette fel Önt a főiskola?

Nem volt ilyen gyakorlatilag, semmiféle módszertani problémám nem volt.

Említette, hogy laboratóriumi körülmények között lehetett dolgozni, ez ezzel függ össze?

Nemcsak azzal, hanem azzal is, hogy ... Arra készítettek minket ott akkor föl 1976 és 80 között, ami az ... a magyar lehetőségek voltak. Tehát volt egy szál magnó, kréta és a tankönyv.

Jó, akkor 30 év távlatából még milyen fordulópontokra tud visszaemlékezni? Nyilván akkor a főiskolai képzés egy kezdő lökés volt ...

Igen, ez az angoltanítás meg a tagozatos osztályok, olyan jó érzéssel dolgoztam. Lelkesek voltak a gyerekek ...

Sikerei voltak? Eredményes volt?

Igen, eredményes volt. És aztán egy nagy fordulat következett be, amikor kötelező nyelvvé vált az angol és akkor egy időszakra középiskolába kerültem, ahol az első időben, mivel az oroszot kiváltotta az angol, rendkívüli lelkesedéssel tanultak a diákok. Abban az időben már bejönnek az első színes könyvek, tehát már könnyebbé válik a munka sokkal, és már megjelennek videokazetták. Lehet választani, hogy melyik könyvet tanítsam, és nagyon lelkesek a gyerekek, különösen egy műszaki beállítottságú középiskolában, ahol a leírásokat akarták érteni a számítógépekhez, meg műszaki cikkekhez. És ott is megvolt az a gyerek részéről lelkesedés, ami hozzáteszi az embernek a lelkesedéséhez a pluszt. Motiváltak voltak.

Tehát akkor ez egy fordulópont, amikor kötelezővé válik.

Fordulópont, igen, amikor kötelezővé válik, az első időszakban még fut a diákok lelkesedése, kezükbe veszik az új színes nagy alakú könyveket. Vannak munkafüzetek már, könnyebbé válik az órákra való felkészülés is, kevesebb gyűjtőmunkát igényel. És ez fut is egy darabig, úgy körülbelül 5-6 évig, amikor aztán belép az, hogy az angol kötelező, 18-an 20-an vannak egy csoportban és lassan a diák sem annyira lelkes. Ez úgy érezhető volt aztán már a 90-es évek közepén.

Ezen kívül tud még olyan nagy hatásra gondolni, ami a pályáját befolyásolta, vagy a saját angoltanárként végzett munkáját?

Mondjuk személyek, mondjuk egy kolléga hatása, mondjuk az X iskolában megismertem valakit, akitől sokat tanultam. Vagy esetleg végzett valamilyen tanfolyamot ...

Úgy általában a magam kárára tanultam nagyon sokat. Ami nagyon fontos és én abban a középiskolában elsajátítottam, az azt hiszem, hogy a fegyvelmezés. Tehát azt hiszem, hogyha az ember csak fiú csoportokat tanít, ott nagyon határozottnak kell lenni, nem szabad bizonytalankodni, következetesnek kell lenni és erre az évek során kellett, hogy rájöjjenek. Hogy csak úgy tudok dolgozni, hogyha fegyvelme van. Hogy csak úgy tudok dolgozni, hogyha a szabályokat betartják a gyerekek. Igen, jártam továbbképzésekre, sokáig, nagyon sokáig rendszeresen jártam, sok mindent látott az ember, ami újdonság, de egy az egyben úgysem tudja beilleszteni azokat a feladatokat, meg azokat a játékokat, amiket ott a kollégák eljátszanak egymással. Azt azért az osztályban kamasz fiúk között elég nehéz megvalósítani. De úgy sok mindent végigjártam itt, főleg amikor nyelvviskolában voltam, akkor hát alap volt, hogy továbbképzésekre kellett járni, amiért a nyelvviskola fizetett is. A workshopokra, elég sok minden volt az, ami ragadt rám.

És akkor mi volna az, amiből a legtöbbet tanult? A saját gyakorlati tapasztalata, vagy a workshopok, vagy a konferenciák, vagy a ... mondjuk a kistanárokkal való foglalkozás?

Igen az nagyon ... Amit az előbb elsorolt, abból az elsőkből, vegyesen lehetett kiszedni azt, ami az én egyéniségemnek megfelel, de a jelöltekkel való foglalkozásból én nagyon-nagyon sokat profitáltam. És az általam, ... meg kellett feleljek azoknak az elvárásoknak, amiket őtőlük elvártam, de nekem is ugyanazt kellett nyújtani, ...

Visszahatott?

Visszahatott, nagyon is és mindenképpen nagyon sokat fejlődtem ebben ezalatt az időszak alatt. Hát vezetőtanár voltam egy olyan 6 évig talán. Körülbelül. Ennyi idő alatt rengeteg jelölt megfordult előttem.

Jó, akkor a jelenről szeretném egy kicsit kérdezni. Most tulajdonképpen azt mondja, már nem foglalkozik jelöltekkel, de tanít, nem?

Igen tanítok, nagyon kis óraszámban.

És mostanában mondjuk milyen gyakran tanul valami új dolgot? ... Ez bármi lehet, tehát lehet egy angol szó, lehet egy új játék, vagy egy új technika, amit az órán be lehet vetni, vagy csak egy olyan dolog, hogy hogy kell kezelni Pistikét.

Én mindig mindenben, akár jelöltekkel, akár gyerekekkel, akár kollégával foglalkozom, én mindig az emberi oldalt veszem először a szakmai előtt. Nekem sokkal fontosabb, hogy első körben emberileg elfogadtassam magamat és a másik emberre odafigyeljek. És akkor viszont azt kell mondom, hogy mindennap tanulok. Én negyedik osztályban tanítok, ott olyan dolgok vannak, amik egyszerű dolgok, de mindezt úgy

kell a mai gyerekek megtanítani, hogy beleilleszkedjen az angol óra az ő kis életébe. Annak része legyen. Az ő életüket rendkívül befolyásolja a média, a televízió, a reklámok. Igyekszem mindenből kihúzni azt, amivel az utcán találkozom, amit a kisgyerekek oda tudok az ő szintjén adni és akkor ezáltal az angol órák életszerűen válnak játékosá. De elsősorban azzal dolgozom, amilyen hatások érik a gyerekeket. Tehát Megasztárt játszottunk és Megatancot játszottunk és sajtókonferenciát tartunk és Oscar-díj kiosztó ünnepséget tartunk. Ugyanakkor benne van az is, ami ilyen kicsi-pici országismeret, tehát teázunk, muffint eszünk és közben Do you know the muffin man-t énekeltük. Nem ... Már úgy érzem, hogy ennyi év után nagyobb eredményeket lehet ezekkel a dolgokkal elérni, ami borzasztóan tetszik a gyerekeknek. Mert akkor hirtelen úgy érzik, hogy igen ő is ott van a színpadon, és énekel és a zsűri pontozni fog, és közben gyakoroljuk a számokat. Én most már élvezetből tanítok.

Ezt jó hallani. ... A képzettsége megfelelő ahhoz a munkához, amit végez, és van olyan képessége, készsége, amit most nem használ?

Nincs. Nagyon szeretek szerepelni, ez eleve kihasználódik. Nagyon szeretek rendezgetni, ez eleve, mert színdarabot is csinálunk, tehát ezt is kihasználom. Írni is szeretek, ha írunk egy darabot, vagy én írom meg a darabot, vagy vágom össze, azt is. Úgy érzem, hogy amit igazán szeretek csinálni, azt én itt most mindent csinállok. Most ez nem feltétlenül a negyedik osztályra vonatkozik, mert azért egy nyolcadik osztályban sokkal komolyabb... Rómeó és Júliát adtunk elő. Igen nincs kihasználatlan részem, úgy érzem. Inkább az volt, amikor vezetőtanár voltam. Akkor kevésbé engedhettem meg magamnak azokat az általam nagyon fontosnak tartott dolgokat, mint például így a színdarabok. Mert például ...

Nem volt rá idő?

Nem volt rá idő. Igen. Azért ott megvan a nyelvtan, szókincs, stb. Ezek a dolgok, mindent be kell oda tenni, a jelöltet nem lehet arra kényszeríteni, hogy most a színdarabbal foglalkozzon csak, hacsak nem ő vállalja, öneki az óra egységét kell megtanulnia és ez most nincs.

Jó. Hát akkor, megint ugyanazt kérdezem, hogy miből tanul mostanában a legtöbbet, akkor a gyerekektől ...

A gyerekekkel való kapcsolatból, igen.

És ezt a jövőben is így gondolja, hogy így lesz? Vagy tervez valami mást? Mire számít, hogy miből gazdagodhat?

Én áttáltam egy teljesen más, egy könyvtári vonalra, tehát én mint nyelvtanár, én most nem tudok erre mit válaszolni. Mert engem ... azért is végeztem el ezt a képzést, hogy könyvtáros lehessenek, mert szerettem volna mást csinálni. Tehát váltani akartam és meg is csináltam. És most nekem inkább ez a fajta munka jelent kihívást, mint a másik. Az már a múlt...

Mert a kisujjában van?

Nem szó nincs róla, rengeteget tanultam módszert, szakmailag, stb. de én most a könyvekkel akarok és a nevelésnek, illetve a gyerekekkel való foglalkozásnak ez a másik oldala érdekel. Ahol a háttér vagyok ... De hogy ő tudjon fejlődni, ezért biztosítani kell neki a lehetőségeket és itt rengeteg tanulnivalóm van. De hát ez egy egész más dolog, hogy a kőkorszakról kérnek könyvet, akkor mi az, amit oda tudok adni, az ő korosztályának megfelelő könyvet.

Jó, akkor most jönnének ezek a nehéz kérdések, mint hogy milyen tudásra van szüksége a tanárnak, milyen kompetenciákra?

Nem biztos, hogy az a nyelvtanár a leghatékonyabb, aki a legjobban tudja a nyelvet, hanem hogy hogyan adja azt át. Hogy módszer ... Én úgy érzem, hogy az adott korosztálynak megfelelő módszertani jártasság nagyon fontos. Nagyon, ezt is a jelölteknek tapasztaltam meg, hogy magabiztosan, gyönyörűen használja a nyelvet, de azt, hogy a folyamatos jelent megtanítsa, az nem sikerül. Tehát nem tudja átadni. Ne tudja lebontani korosztályokra azt az ő tudásának átadását. A módszertani hiányosságok nagy problémákat okoznak nagyon sok jelöltnél.

Megtanulható mesterség a tanítás, vagy pedig művészet?

Művészet.

Ezt nagyon gyorsan mondta.

Igen, ez ... meggyőződése, hogy átadni lehet módszereket, de erre születnek emberek. Hogy jó érzéssel, vidáman, mindig nyugodtan tanítsanak. Az otthoni és a mindennapok gondjai megszűnnek, hogyha az ember bemegy egy osztályba és ott jól érzi magát. És ez úgy, hogy nem teljes örömmel csinálja, az úgy nem megy, nem megy. Márpedig az, aki erre született, az úgy csinálja.

Meg is válaszolta nekem a következő kérdést közben... Mit gondol, hogy mi hiányzik a mai tanárképzésből?

A módszertani felkészítés és nem vagyok arról meggyőződve, hogy az egyetemi évek alatt a vizsgáztató tanárok nem látják egy jelöltről, hogy nem alkalmas a tanári pályára. Egyre több ilyen jelölt van, akiről itt derül ki, hogy megismételtetik a tanítási gyakorlatot, vagy eleve elégtelennek minősítik, vagy nem megfelelőnek minősítik. És ez egy nagyon nagy felelősség, egyre több eset fordul elő. Több ilyen jelölt is volt az én pályafutásom során is, ami miatt én úgy gondoltam, hogy én ezt nem csinálom.

A felelősséggel kapcsolatban arra gondol, hogy itt a gyerekek olyan jelölteknek vannak kitéve, akik nem alkalmasak rá, nem szabadna ide engedni őket, valahogy ki kellene szűrni...

Igen, mindenképpen, ez most itt egyre gyakrabban kerül szóba a kollégák között is, nemcsak nyelvszakról beszélek, hanem bármely szakon előfordult az utóbbi 3-4 évben egyre több olyan jelölt jött, aki nyelvszakosként a nyelvet sem igazán bírja, és módszertanilag is gyenge, tehát sok gondot okoz ezzel a vezetőtanároknak. Ez volt a tapasztalatom.

Utolsó kérdésem az volna, hogy ha végigtekint a pályáján, mit gondol, hogy egy gyakorló nyelvtanárnak pályája során, tehát már a diploma megszerzése után milyen képzésre, van szüksége, képzésekre?

Nyelvi továbbképzésre, nyelvi szinttartásra, vagy továbbképzésre van nagy szükség, mert különösen akkor, hogyha az ember általános iskolában tanít, akkor behatárolódik az a nyelvi szint, az a szókincs, amit használ. Módszertani felfrissítés is jó lenne időnként.

Tehát mondjuk ezek akkor ilyen workshop jellegű dolgok?

Igen, és más jellegű szakmai találkozók. Jó, hogy itt volt az iskolában is egy ilyen vezetőtanári kétnapos konferencia, ahol találkozik az ember a kollégákkal és jó megbeszélni, hogy ugyanolyan problémák, vagy egészen más problémák vannak. Tehát a kollégákkal való együttlét is nagyon jó. Az iskolában nagyon sokan, huszonvalahányan vagyunk angoltanárok például. De olyan rohanásban élünk, olyan kapkodásban, hogy nagyon ritkán van, hogy kettőnél több ember összeülne, és hosszabban beszélgetne szakmai dolgokról, de azért igyekszünk találni erre is lehetőséget.

Köszönöm az interjút.

Appendix I Transcription of the Interview with Teacher Participant 4

Duration: 26 minutes

Azt mondják, hogy az ember olyan tanár lesz, mint akik tanították, vagy egy-kettő, aki tanította. Ez Rád igaz?

Hát nem tudom, azt hiszem, hogy nem, de viszonylag kevés emlékem van az angoltanáraimról, mert nagyon-nagyon sok volt, hát egy tanár nagyon fontos a jelen helyzetem szempontjából, mert nála gyakorlótanítottam később itt az iskolában, és azt hiszem, hogy neki, mint gyakorló-tanár nagyon sokat köszönhetek, de nem emlékszem rá sem mint tanárra annak idején. Ő csak egy pár hónapig tanított. Általában ez volt a jellemző, hogy mindenki csak egy rövid ideig tanított. Még általános iskolában volt egy tanár, akit nagyon kedveltem. De így sose jutott ez így eszembe, hogy tudatosan csinálnék olyasmit, amit ő csinált annak idején. Lehet, hogy nem tudatosan hozok vissza mintákat, de azt hiszem, hogy ő hihetetlenül kreatív volt és nagyon sokféle dolgot csinált velünk, és ilyen szempontból biztos, hogy nem tudok a nyomába érni. Biztos, hogy nem tudatos szinten hat persze, hogy ő miket csinált. De volt sok rossz tanárom, és remélem, hogy rájuk nem hasonlítok. Szóval nincs egy ilyen minta, akire úgy érzem, hogy mindig visszagondolnék, és megpróbálnám úgy csinálni, mint annak idején ő....

És a tanárképzésre, ha gondolsz?

Hát az egyetemen semmiképpen, tehát arról nagyon rossz tapasztalataim vannak. Amikor itt gyakorlótanítottam, akkor láttam sok olyan órát, amiről azt gondoltam, hogy hüha, és amik adtak olyan ötleteket, amiket később én is próbáltam csinálni.

De itt is több tanár, nem egy jelentős.

Igen.

Amikor elkezdtlé tanítani, ezek szerint 10, meg 4, meg 4 és fél évvel ezelőtt, akkor milyen voltál?

Hát nagyon szorongtam, hogy hogy fogom megállni a helyemet ebben a dologban.... Én nem akartam tanár lenni, tehát hogy ez nem volt terv, szociológiával akartam foglalkozni, de aztán nagyon élveztem a gyakorlótanítást, és akkor gondoltam, hogy megkérdezem a mentoromat, hogy ha esetleg bármikor itt lesz hely, akkor szívesen és pont volt. Úgyhogy nem volt egy hosszú rákészsülés a részemről, hogy én tanítsak, és emlékszem, hogy az volt a fő félelmem, hogy a ... nem az, hogy angolul hogy fogom megtanítani a gyerekeket, hanem hogy fogom őket kezelni. És akkor azt hiszem az volt a fő dolog, amire nagyon kellett figyelnem, hogy ne az legyen az egyetlen szempont, hogy nagyon szeressenek, hanem hogy működjön is a viszony. És aztán úgy érzem, hogy szerettek is, vagy hát így sikerült normális viszonyt a gyerekekkel kialakítani, de tudom, hogy ha erre nem figyelmeztetnek többen, hogy ne csak ez legyen az, amire odafigyelek, akkor valószínűleg sokkal jobban szétesésztak volna a dolgok. Tehát arra nagyon tudatosan kellett figyelnem, hogy következetes legyek, szigorú legyek, követeljek a gyerekektől és ne csak tényleg az legyen, hogy Űristen, ne szóljak rá, mert akkor mit fognak akkor... gondolni. Tehát volt egy ilyen szerepnehézség az egészben. És hát volt egy-két nehéz csoport is, akik nyilván azért is voltak nehezek, mert én tapasztalatlan voltam. Határozottan éreztem a második évre, hogy sokkal könnyebb lett az egész dolog...

Az első év nehéz volt?

Az első év nagyon nehéz volt, nagyon sok órák is volt. Vagy hát valószínűleg ez más iskolában nem számít olyan soknak, de itt ugye 18 órával kellett volna kezdeni, és egyből volt 21 órák azt hiszem. És szociológiát is elkezdtem tanítani, amiről aztán fogalmam nem volt, hogy középiskolai szinten ezt hogy kéne, nagyon sok készülés volt, úgyhogy az nagyon húzós volt, az első év, de közben nagyon nagyon élveztem is, és közben azt éreztem, hogy ú, véletlenül olyan pályára kerültem, ami ennyire tetszik nekem, és mennyire tesztelhető. Úgyhogy abszolút nagy élményként gondolok vissza erre az első időszakra, de tudom, hogy így iszonyúan kimerített. Úgyhogy nem tudom, hogy most olyan dolgokról beszélek-e, ami érdekel téged?

Inkább a helyzetről, nem pedig magadról, tehát ha visszamehetünk oda, annyit mondtál talán, hogy szorongtál, meg hogy nagyon kellett koncentrálnod, hogy ne jóban akarj lenni a gyerekekkel...

Meg amire még emlékszem és talán inkább rólam szól, mint a helyzetről megint, hogy azt borzasztóan nehezen tanultam meg, hogy hihetetlen sok mindenre kell egyszerre egy órán figyelni. Valakivel mondjuk kommunikálsz, közben a másik 17 ember mit csinál, közben te mit akarsz következőképpen mondani, akkor most erre reagálni kell, most rá kéne szólni a Pistire, és hogy ... meg fejben tartani azt, hogy kivel mit beszéltem meg, kinek mit ígértem, milyen büntetést ígértem, ez így kész teljesen ...

Sok volt...

Nagyon nagyon sok volt és ez volt még egy olyan dolog, hogy úgy éreztem nagyon nehezen tartom kézben azt a rengeteg mindent, ami történik. Amiről most már úgy gondolom, hogy sokkal jobban megy. Most már tudok valakire egyszerre rászólni, és beszélgetni ... Erre emlékszem még úgy, mint egy nagy nehézségre.

Jó, végül is nem kevés ez, tehát nincs ezzel semmi gond. Hiányzott-e valami a képzésedből?

Abszolút.

Na, mi az?

Hát kimondottan sokkoló volt elkezdeni az angol szak után, mert azt már a képzés alatt is éreztem, hogy az a fajta szemlélet, ami ott uralkodik, hogy, most így nagyon sarkítva fogom mondani, tehát hogy az az elsődleges fókusz, hogy így a gyerekek lelkét hogyan masszírozzuk, az így nem működik a valóságban. Tehát azt gondolom, hogy abszolút jó a kapcsolatom a gyerekekkel és szeretem őket, és tudunk azzal foglalkozni, hogy kivel mi a helyzet, de hát, hogy ha az ember úgy kezd tanítani, mint ahogy az angol szakon tanítják őt, hogy hogy tanítson, akkor nem marad életben, vagy tehát akkor semmilyen hatékonyságot nem fog tudni elérni, és egyszerűen körbe fogják röhögni. Tehát semmi realitásérzéke nincs azoknak, akik ezeket ott tanították nekünk, vagy van, de nem tudom, kényelmesebb ezeket a dolgokat mondani, vagy modernebb ezeket a dolgokat mondani. Úgy érzem, hogy a valódi nehézségekre abszolút nem készítettek fel.

Mint például, hogy mit kell majd csinálni?

Mint például hogy hogy kell majd konfliktushelyzeteket kezelni, jól kezelni, hogy hogy kell felkészülni úgy egy órára, hogy ne az legyen, hogy abban nem csak mondjuk warmer van vagy mi a fene van. Mert az ilyen látványos feladatokat nagyon szeretik az angol szakon, ami érthető, mert az a látványos. De hogy ebből nem él meg az ember később. Tehát, hogy mondjuk, az szerintem egy hasznos dolog lett volna, hogy van egy tankönyv és akkor annak egy fejezetére így órákat tervezni. Az is nehéz fiktív módon, mert hát nem tudod, kinek tervezed, de hogy szóval ezek az olyan technikák, amiket itt aztán nagyon kellett használni, ezek nagyon hiányoztak szerintem. És tényleg, hogy egy ilyen rózsaszín világnak festik le ezt az egész tanítás dolgot, amiben sok minden rózsaszín, de hogy azért keményen meg kell dolgozni, hogy aztán az rózsaszín legyen tényleg. Úgyhogy bennem így elég nagy düh volt az egész egyetemi képzéssel kapcsolatban. Nem vagyok benne biztos, hogy ezt könnyű lenne másképp csinálni, valószínűleg nem lenne könnyű másképp csinálni csak ...

Csak hiányérzet van.

Kimondottan hiányérzetem van.

Jó, tudsz-e fordulópontokra visszagondolni eddigi pályád során? ... A kezdés akkor nyilván az volt.

Abszolút.

Azóta, azelőtt?

Igen, tehát a második év, az egy fordulópont volt, mert éreztem, hogy sokkal könnyebben mennek dolgok, sokkal természetesebb, tehát hogy nem az van, hogy bemegyek az órára és akkor előtte így elmondok magamnak, hogy tanár vagy. Tehát, hogy nem kell így magamra rakni kívülről ezt a szerepet, hanem már úgy természetesen mozgok benne, vagy nem kell azt csinálni, hogy amikor van valami ... Nagyon sok segítséget kaptam a kollégáimtól és amikor volt egy konfliktushelyzet, akkor ők mondták, hogy ezt én így oldanám meg, én ezt úgy oldanám

meg. De persze én nyilván más személyiség vagyok, mindenki más személyiség, és nem tudom hitelesen mindenkinek a módszereit hitelesen közvetíteni... És azt éreztem, hogy nem kell most már ilyen számomra idegen eszközökkel élni, hogy megoldjak egy helyzetet, hanem most már megtaláltam azt, hogy hogy tudom én, mint [név], azt a helyzetet lekezelni. És még egy nagyon érdekes dolog volt, ez egy ilyen kicsi dolognak tűnik, de mégsem volt az, hogy volt egy csoport, ötödikesek ráadásul, akik első évben ilyen horror... volt. Velük így nagyon sok tanárunk volt nagyon elégedetlen. Nagyon nehéz társaság, és le is akartam őket adni, de nem lehetett, és amikor hatodikosok voltak, akkor második év elején, én is egyrészt elhatároztam, hogy egy csomó mindent másképp fogok csinálni velük, de eljött egyszer egy unokatesóm megnézni egy órát, valami más dolog miatt. Neki szüksége volt rá. És bejött egy órát megnézni, és ezután az óra után azt mondta, hogy „végre egy milyen élénk társaság”! Ő valahogy teljesen máshogy állt hozzá és akkor bennem is így átalakult, hogy hát igen, tényleg végül is nem genyák, hanem csak arról van szó, hogy egy kicsit jobban fel vannak pörögve. És tudom, hogy így bennem nagyon átkattintott valamit és nem tudom, hogy ettől csak, vagy nyilván más körülmények is de hogy aztán az a csoporttal nagyon jól lehetett dolgozni, és ki tudtam használni, hogy ők ennyire ilyen élénkek, és ebbe a pozitív dolgokat tudtam látni. Úgyhogy ez volt egy ilyen .. Meg aztán osztályfőnök lettem tavaly és az is nem az angoltanításban hozott egy fordulatot, de ... az egy újabb...

Dimenzió.

Egy újabb dimenzió, meg így sokk, hogy Úristen ez mennyi feladattal jár, meg mennyi plusz dologgal jár. Úgyhogy az még egy nagy váltás volt.

Jó, hát van-e még olyan hatás, amiről szeretnél beszélni. Említetted már, hogy kollégák sokat segítettek, ... lehet, hogy nincs több, igazából azért van ilyen sok kérdésem, hogy nehogy kimaradjon valami.

Nem, azt hiszem, hogy tényleg alapvetően ez nekem sok ötletet adott, meg sok támaszt, mert nagyon jó az angoltanárok között a viszony és többen jöttünk egyszerre, akkor amikor én, így korombeliek, és egyrészt egymás között is nagyon sokat tudtunk beszélni, az is nagyon fontos volt, hogy kinek milyen nehézségei meg élményei vannak. Meg az idősebb kollégák is. Tehát hogy így nem érzek rivalizálást, vagy hogy ciki lenne, hogy valami kudarcom van, és akkor arról beszélünk. Úgyhogy alapvetően azt hiszem, hogy ez az ami...

Igen, azt látom, hogy a kollégák nagyon együtt vannak. Eddig a pályádon kitől, vagy milyen oktatási formában tanultál a legtöbbet?

Hát azt hiszem, hogy a vezetőtanáromtól, nem tudom, hogy mondjak neveket, vagy ...

Nem, ahogy gondold, nem fogom használni a neveket, de nyugodtan mondjad, ha úgy könnyebb.

Hát a [név] volt a vezetőtanárom, aki a legutolsó angoltanárom is volt, de csak egy pár ... akkor én már nyelvvizsgán is túl voltam, tehát ilyesmi, tehát így nem igazán vettem komolyan anno az angolórát. Tehát nem tudom angoltanárnak milyen volt, de vezetőtanárként fantasztikusan jó volt és azóta is úgy többször beszélgettünk szakmai dolgokról és azt hiszem, hogy... Tehát egy-két olyan mondatra tudok visszaemlékezni a gyakorlótanítás alatt amiket ő mondott, amik ilyen nagy hatással voltak rám. Úgy éreztem, hogy úgy nagyon mutatják azt az irányt, amerre mennem kéne. Mondok egy példát, hogy ez ne legyen ennyire megfoghatatlan, hogy tudom, hogy amikor gyakorlótanítottam, amikor volt egy nehéz helyzet, tehát úgy éreztem, hogy kezd kicsúszni a kezemből az irányítás, akkor elkezdtem rohanni előre és akkor [név] mondta, hogy ilyenkor inkább lassítani, meg visszalépni érdemes. És tudom, hogy ez valahogy akkor megint egy ilyen nagy felismerés volt nekem ami utána így sokszor eszembe jut.. És az az oxford-i is jó volt, a vezetőtanárom egyébként. Csak az már nagyon más helyzet, hogy egy nyelviskolában...

Szóval személyekre tudsz akkor gondolni inkább, ugye? Konferenciákra nem, vagy újságra, szakmai folyóiratra nem tudsz gondolni?

Hát nem nagyon olvasok újságokat, biztos kéne.

Jó. Milyen gyakran tanulsz valami újat a tanítással kapcsolatban?

Itt gyakorlatokat értünk ez alatt, vagy ...

Bármit.

Hát olyan értelemben sokszor, hogy szoktam ilyen segédkönyveket lapozgatni, és akkor abból összeszedni, és hogyha valami így jól működik, akkor azt használok máskor is akár annál az anyagnál, akár más anyagra adaptálva. Tehát olyan értelemben rendszeresen szoktam újat tanulni. Nem tudom, hogy itt még mire...

Mondjuk ez milyen gyakran fordul elő. Havonta vagy hetente?

Nem gyakrabban, mondjuk kéthetente.

Megfelelően képzettnek érzed magad erre az állásra?

Amikor kijöttem az egyetemről, vagy most?

Most. Mondjuk, ez arra vall, hogy visszakérdeztél, hogy azóta sokat tanultál.

Hát azóta sokat tanultam. Hát így azt sokszor érzem, hogy hát angolul még jobban kéne tudni, és hogy ez még egy olyan dolog amiben fejlődni kéne, mostanában kimondottan a helyesírásomtól elalulok. Hogy milyen alapvető szavaknak a helyesírásában elbizonytalanodom. És tudom, hogy van egy-két olyan dolog, amit többet kéne a gyerekekkel csinálni, és amiben nem vagyok különösképpen jó, vagy hogy egyáltalán mennyire kell jónak lenni ... csak amire nem föltétlenül figyelek. Például hogy versenyre, meg nyelvvizsgára meg ilyesmire felkészítés, erre többet kéne figyelnem, meg az iskolában ezt különösen elvárják. Elfelejtettem, mi volt a kérdés?

Hogy elég képzett vagy-e?

Ja, hogy szakmailag felkészültnék érzem-e magam? Vagy hogy elég képzett vagyok-e? Szóval azt érzem, hogy ezután a négy év után bármikor meg tudok tartani egy órát, és meg tudom viszonylag változatosan tartani azt az órát, és nem mondom nyelvíleg így biztos tudnék hova fejlődni. Meg azért azt érzem, hogy egy idő után úgy megunok bizonyos dolgokat és az jó és nem mindig jön, hogyha vannak új ötletek és új formák, nem mindig jön, amiket ki tudnék próbálni. Úgyhogy abban nyilván még lehetne sokat keresni ...

És van olyan dolog, amit tudsz, de nem használsz?

Legyünk egy kicsit konkrétabbak...

Igen, például interjúvoltam meg olyan tanárt, aki vezetőtanárként szuper volt, de ezt a jelenlegi állásában most nem tudja használni.

Ja, értem. Most ilyesmi nem jut eszembe.

Oké. És akkor jelenleg is a kollégáidtól tanulsz a legtöbbet? Vagy a tapasztalatból?

Hát meg, persze. Az nyilván egy sokkal gyakoribb élmény, mert naponta van 4-5 órák, hogy ott mit tapasztalok, és persze az abszolút meghatározza a későbbi döntéseimet. De most is sokat beszélgettünk, meg tavaly, vagy tavalyelőtt, tavasszal, mikor kevesebb órák lett, mert a tizenkettedikesek elballagtak, és akkor így mentem be más óráira. Az jó volt, jó lenne többet csinálni. Szóval ilyenek vannak időnként. Meg, ami érdekes, hogy tudod, itt vannak tanárjelöltek, akik folyton jönnek órára, és a legtöbben abszolút nem kommunikálnak utána, tehát megkapják az aláírást és húznak el. És az nem mindig baj, de időnként van, hogy egy kicsit elkezdünk beszélgetni. Mondjuk ott is elő-elő jönnek olyan dolgok, hogy nyilván ők kívülről látnak egy csomó mindent. Úgyhogy időnként ilyen típusú hatások is érnek.

A jövőben miből gondold, hogy sokat fogsz tanulni?

Hát szerintem nagyjából ugyanezekből a forrásokból, mint eddig. Nem tudom, kérdezted ezt a konferencia dolgot. Azt hiszem két vagy három konferencián voltam és nem voltak különösebben erős élmények olyan szempontból, hogy nem éreztem igazán hasznosnak, ami ott történt. De lehet, hogy azért még többet kellene ezzel próbálkozni. Meg hát továbbképzésekre ... Voltam azon is szintén, meg majd kell is mennem. Hát azok sem voltak egyelőre igazán meggyőzőek, de hát lehet, hogy nehéz kifogni egy jót. Voltam ilyen emelt szintű értekezési továbbképzésen, elég szörnyű volt (nevet). Meg itt egyszer az iskolában is, de nem is emlékszem, hogy miről szólt. De ott is ... tehát most biztos sarkítva fogalmaztam. Tehát ha van egy 4 napos képzés, annak mondjuk 5 %-a olyan, ami hasznos, meg érdekes, meg fölkel a

figyelmemet. De a nagy része nem, és ezért inkább az maradt meg, mint egy ilyen elpocsékolt idő. De hát azt hiszem, azért ezzel többet kellene kísérletezni.

Most jönnek a nehéz elvont kérdések. Milyen tudásra van szüksége egy tanárnak? Milyen rész tudásokra tudod ezt bontani?

Nyilván azt az adott tárgyat, amit tanít ...

Most akkor az nyelvtanár esetében a nyelv?

A nyelv, mondjuk pont az [név], aki üdvözölt téged és tudom, hogy őneki nagyon erősen az a koncepciója, hogy egy angoltanárnak mindent kell tudnia angolul. Ezzel nem értek egyet. Vagy nyilván ideális esetben jó, ha mindent tud. De azt hiszem, hogy nem ez a jó tanár előfeltétele. Hogy sose kerüljön olyan helyzetbe, hogy kérdeznek tőle egy szót és azt nem tudja. Ez azért nem jelenti a losing face kategóriát. De tény, hogy jól kell tudnia azt a nyelvet az én esetemben. A ... jól kell tudnia átadnia azt a nyelvet, mondjuk bizonyos dolgokat elmagyarázni, szemléletesen, értelmesen elmagyarázni. Szerintem érdekesnek kell lennie. Bármennyire jól tudsz angolul, hogyha a gyerekek alszanak, akkor hiába. Tehát, hogy meg kell, hogy találja azokat a formákat, amikkel folyamatosan fent tudja a gyereke érdeklődését tartani. Következtesnek kell lenni, nem tudom, hogy ez rész tudásnak minősül-e, vagy ez egy ilyen sokkal általánosabb dologba tartozik.

Végül is tudja, hogy hogyan kell a gyerekeken számon kérni az anyagot...

És hát szerintem az is nagyon fontos, hogy jól tudjon kommunikálni a gyerekekkel, hogy érezzék, hogy nemcsak azért jött be, hogy lenyomjon valamit, hanem kapcsolat is van közte és a gyerekek között. Hát és ilyen személyiség-dolgokat tudok mondani, de nem tudom, hogy erre vagy-e kíváncsi, tehát, hogy türelmesnek kell lenni, sokféle kell tudni figyelni, amit az elején mondtam, hogy igen nehezen ment az elején.

Tehát akkor egy megfelelő személyiség...

Az nagyon fontos igen. És hát nyilván elég kreatívnek kell lenni. Ez összetartozik azzal, hogy a gyerekek figyelmét folyamatosan lekösse egy tanár. Szerintem az fontos, hogy ne csak a tankönyvet tanítsa, hogy 60. oldal és nyisd ki kislányom, és itt a feladat. Hanem legyen egy csomó más dolog.

Jó, művészet vagy mesterség a tanítás?

Figyeld, nekem órára kell majd mennem, úgyhogy úgy számolj, hogy ...

Mikor kezdődik? Egészkor?

Igen, de nekem kell majd még egy pár perc majd...

Jó, négy kérdésem van még, belefér szerinted?

Hát még van nyolc percünk.

Jó, tehát művészet vagy mesterség a tanítás?

Te jó isten. A mesterséget, azt hogyan definiáljuk? Tehát hogy megtanulható? A művészet meg nem tanulható meg?

Végül is igen. A következő kérdésem az az, hogy tanulni, vagy meg lehet-e tanulni ezt a szakmát, vagy születni kell rá? Össze is vonhatjuk ezt a két kérdést, nem te vagy az első, aki ezt szeretné.

Hát mind a kettő, de szerintem, ha arányokat kell felállítani, akkor mondjuk 70 %-ban megtanulható és 30%-ban művészet. És művészet alatt itt inkább azt értem, hogy vannak művészet alatt itt azt értem, hogy vannak bizonyos alaptulajdonságok, amik ha valakiben nincsenek meg valakiben, akkor ő maga is valószínűleg baromira szenvedni fog azon a pályán és az meg azért látszik. Tehát nem olyan típusú tehetségre gondolok, hogy mit tudom én egy festőnek szüksége van, hanem olyan alapvető személyiség ... tulajdonságokra, amiket valószínűleg megtanulni nem lehet. Vagy nagyon nehéz. Tehát inkább mesterség, de vannak olyan dolgok, amikre születni kell.

Akkor utolsó, nem, 2 kérdésem van még, utolsó előtti kérdésem az, hogy mi hiányzik a tanárképzésből szerinted? Végül is erről már beszéltél, ...

Hát tényleg az, hogy nem életszagú, az [név] nagyon azt mondogatja, hogy az hiányzik borzasztóan, hogy nyelvet nem tanítanak eléggé. Úgy emlékszem, hogy annak idején, ezt még így amikor én jártam, nem éreztem problémának, de lehet, hogy azóta sokat romlott a helyzet, nem tudom.

És akkor mivel lehetne bevinni az életet az egyetemre, főiskolára?

Szerintem, hát nyilván ez anyagi kérdés, de egyrészt a gyakorló tanításnak hosszabb időszaknak kellene lennie. Több óralátogatást kellene csinálni, valódi iskolákban az egyetem alatt és nem csak ezt a peer-teachinget nyomtatni és ott pedig azt végiggondolni, hogy értelmes dolgokra figyeljenek a diákok, mert olyan hülyeségeket (nevet) tudnak kérdezni egy-egy óra után. Tehát hogy így vannak ilyen fixa ideák, hogy legyen groupwork, amiket így beléjük vertek az egyetemen, és ha az nincs egy órán, akkor mi az oka, hogy azon az órán nem volt? Tehát hogy ezek olyan alap dolgok, amiktől egy óra nem állja meg a helyét. Tehát hogy ilyen szempontból is egy kicsit másféle perspektívát mutatni a leendő tanároknak azzal kapcsolatban, hogy mitől lesz jó egy óra. És úgy alaposabban dolgozni óratervezéssel, meg ilyesmi...

És amikor már valaki gyakorló tanár, akkor milyen továbbképzésre van szüksége? És ez már tényleg az utolsó kérdésem.

Hogy érted, hogy milyen továbbképzésre?

Ilyen támogató képzésre. Tehát amikor már tanár, akkor...

Ja, értem, ami a leghasznosabb lehet, ha belefér az idejébe, meg másokéba, az tényleg az, hogy mások óráira bemegy az ember. Tehát szerintem az minden konferenciánál többet ér. Nézi, és aztán beszélget róla az adott tanárral, hogy ő hogy látja. És kéne olvasni, és kéne ösztöndíjakat adni, hogy külföldre lehessen menni, a nyelvet gyakorolni (nevet), azt hiszem ezek elsősorban. De ami ebből megvalósítható is elsősorban, hogy látogassák egymás óráit. Meg hogy legyen egy olyan fórum, meg közeg ahol lehessen beszélni a munkáról.

Igen meg idő erre, gondolom.

Meg idő.

Appendix J Transcription of the Interview with Teacher Participant 5

Duration: 25 minutes

Azt mondják sokszor, hogy olyan tanárokká válunk, mint akik minket tanítottak. Ez Rád igaz, úgy gondolsz?

Ezt több diákomnak is mondtam már, hogy én emiatt is próbálok példát mutatni, a nyelvgyakos csoportokban is többen jelezték, hogy ők tanárok akarnak lenni, mert én úgy gondolom, hogy, és úgy is tapasztaltam, hogy nagyon sok mindent átvettem a régebbi tanáraitól. Tehát mind hétköznapi emberként próbálok úgy hozzáállni a diákokhoz, mind tanárként is próbálok úgy viselkedni az órán, vagy az órán kívül is, mint az ex-tanárok. Középiskolai tanárom végül is egy van, akitől végül is kaptam azt a plusz lökést, hogy tanár legyek. Ő nagyon nagy hatással volt rám. Őt egyébként [név]-nak hívják, és utána itt a főiskolán folyamatosan kaptam a pozitív élményeket, hogy úgy mondjam. És mondhatjuk, hogy megvolt a saját személyiségem és én azt kicsit kitűzdeltem plusz dolgokkal, amiket itt láttam, hallottam, tanultam, tapasztaltam. Szerintem nagyon nagy hatás, legalábbis nálam. Sok embernél lehet, hogy nem, de énnálam ez nagyon fontos, hogy olyan példákat, példaképeket lássak magam előtt, aiktól tanulhatok.

Mikor elkezdtél tanítani, most tulajdonképpen nem tudom, hogy 6 évvel ezelőtről beszéljünk, vagy mikorról, milyen tanár voltál?

Igazából nem számolnám bele a magántanári pályámat, mert még nem voltam végzett tanár. Tehát akkor idézôjelben, de kontárkodtam részben, mert már elkezdtem, tehát metodikát tanultam, de az mégsem az igazi, az csak az elméleti háttér volt. Tehát onnantól számítanám úgymond az igazi karrieremet, amikor a főiskolai gyakorlatomat már csináltam. Ott kezdtem azt érezni, hogy én már tanár vagyok, sôt a mai napig még elgondolkodom, hogy igazán tanár vagyok-e vagy csak gyakorlok, de már mondták, hogy tanár vagyok, tehát szerintem olyan 3 éve, 2-3 éve vagyok úgy igazán tanár.

A kérdés az volt, hogy milyen voltál. Ez nem volt még olyan régen, ...

Jó. Tehát milyen szempontból?

Tehát milyen tanár voltál, hogy tudnád magadat leírni?

Úgy képelem el magamat, hogy én egy kísérletező, egy nyitott tanár vagyok, aki elég szigorú a diákokkal, viszont megpróbálja a maximumot kihozni mind magából, mind a diákokból is.

Azt mondták nekem, hogy Te lelkes vagy?

Igen, igen, ez a következő. Lelekes is vagyok, meg elég rendezett, tehát precíz vagyok, minden téren. És ezt próbálok átragasztani a diákokra is, én úgy tudtam elvégezni az egyetemet, hogy keményen dolgoztam, precíz voltam, kitartó, és mindig megtaláltam a szöveget valahol, hogy engem motiváljon. És első perctől ilyen voltam és a mai napig ilyen vagyok. Tehát ez meg is maradt, ez a lelkesedés, meg ez a precizitás.

A tanárképzésből, amiben részt vettél, volt valami, ami hiányzott?

Hát most tanárképzés. Melyiket nézzük, mert végül is csináltam a [név] kurzust, aztán csináltam a főiskolát,...

Nézzük egyenként, ha külön tudod venni.

Hát most legelőször a főiskolát kezdtem el, a nyelvtanárt, én úgy érzem, hogy nagyon minimális hiányosságok voltak. Hát ott volt mind elmélet, mind gyakorlat, megfigyelés, másoktól tanultam, saját hibákból tanultam. Tehát nagyon sok szemszögből megvizsgáltuk a tanítási munkát. Úgy érzem, hogy egy kicsit, amiben hiányosság lehetett esetleg, az a visszajelzés volt. Sok, rengeteg visszajelzést kaptunk, de úgy éreztem, hogy sokszor, főleg a tanítási gyakorlat alatt úgy éreztem, hogy több visszajelzésre lett volna szükségem, és pontosabb, tehát precízebb visszajelzésre. Mert nem teljesen volt lefektetve az, hogy milyen szempontok alapján mit kell teljesítenünk ahhoz, hogy ezt és ezt a szintet elérjük. Tehát elég szubjektív volt, ami nem feltétlenül gond, csak nekem ez, lehet, hogy ez az én mániám, hogy ...

Még részletesebb visszajelzés?

Részletesebb visszajelzés és maga a kritériumrendszer, hogy mégis mi alapján értékelnek minket, milyen szempontoknak kell megfelelnünk. Hát még esetleg az, hogy egyből be lettünk dobva a mélyvízbe, ami szintén nem gond, csak több kollégámon láttam, hogy nekik ez sok volt és fokozatosan kellett volna esetleg bedobni őket a mélyvízbe. Hát ezt is lehetett úgy, hogy első héten párokban tanítottunk, vagy .. tehát itt is volt flexibilitás, de inkább a visszajelzés, meg a kritériumok, aminél láttam egy kis gyengeséget, de egyébként teljesen elégedett vagyok.

Esetleg a másik?

A [név]? A [név], arról rosszat nem is nagyon tudok mondani, megmondom őszintén, mert ott, nem mondom, hogy közel annyit tanultam, mint a főiskolán, de rengeteg plusz nemcsak tudást kaptam, hanem a gyakorlat volt... Annyit kell tudni a [név]-ről, hogy iszonyatosan gyakorlat-központú. Tehát van 30% előadás, vagy szeminárium, ami igencsak interaktív, tehát ott sem arról szól, hogy mi jegyzetelünk, hanem teljesen, mindig angolul jutnak eszembe a dolgok, involved in the lesson. És emellett 70%-ban tanítottunk és visszajelzést kaptunk folyamatosan. Mind a tanároktól, mind a partnerektől, a gyakorlókollégáktól. És annyira ki lett vesézve maga a tanítási gyakorlatunk személyenként, meg annyira pontos, részletes, több oldalas feedbacket kaptunk minden egyes 20, 30, 40, 60 perces tanítási blokk után, amiből, a mai napig őröm ezeket és olvasgatom, hogy akkor milyen voltam, milyen hiányosságaim voltak, és úgy érzem, hogy ott tényleg megvolt a kritériumrendszer, ott mindig pontosan on the spot kaptam a visszajelzéseket. Tehát nem volt az, hogy 2 hónappal később, meg kb. szubjektív feedbacket kaptam, hanem ott egyből óra után, precízen, kritérium szerint. Ebből rengeteget tanultam, mind pozitív, mind negatív visszajelzést is kaptam. Hát plusz maga a tanítási élmény. Ja meg a másik, hogy ott nem csak magyarok voltak, főleg nem magyarok, hanem a világ minden részéről jöttek emberek, international kurzus volt. Voltak amerikaiak, skótok, britek, németek, svéd, azt hiszem két magyar volt összesen és ugye megint más. Sokkal színesebb volt az óra, meg rá voltunk kényszerítve, hogy angolul beszéljünk, más szemszöveget is megismertük, hogy látja ezt egy német, hogy látja ezt egy svéd, hogy látja ezt egy amerikai. Tehát ott sokkal színesebb, összetettebb volt maga a társaság is.

Jó, akkor úgy látom, nem sok minden hiányzott.

Nem, nem.

Nyilván rövid pályáról tudsz beszámolni, voltak-e fordulópontok mégis? Pozitív vagy negatív.

Főleg pozitív volt, negatív is, de abból is tanultam, hogy olyan ne legyek.

Akkor ez a [név] az egy teljesen pozitív dolog volt.

Teljesen pozitív, én nagyon örülök, hogy ezt megtettem, és hálás is vagyok a szülőknek, meg magamnak, hogy megteremtették ... elég drága kurzus, de mindenképpen megéri, tehát ezt javaslom minden kollégámnak. Teljesen pozitív volt, mondom maga a gyakorlat, amit ott szereztem, a tapasztalat, az élmény, az minden pénzért megér.

Tudsz még ilyesmire gondolni? Fordulópontra?

Hát az első nagy fordulópont, az a középiskolai tanár volt, tehát ott... Igazándiból biológia-kémia tagozatra indultam el, mert én orvos akartam lenni. És mindenki jókat nevet ezen, hogy akkor hogy kerültem ide bölcsészként, tanárként. Ott volt egy olyan angoltanárom, aki teljesen addig számomra ismeretlen módszerekkel tanított, olyan tanítási stílusa volt, olyan személyisége volt, hozzáállása, olyan kapcsolatot tudott kialakítani a diákokkal, amit én addig nem tapasztaltam és teljesen meglepődtem. És annyira tetszett, annyira hatékony is volt, oké, hogy keményen kellett dolgoznunk, de élvezet volt bejárni az órákra. Tehát ő volt egy olyan példakép, hogy úgy mondjam, aki végül is elindított ezen a pályán. Utána pedig a főiskolán folyamatosan voltak fordulópontok, az első nagy fordulópont az maga a tanítási gyakorlat volt, meg végül is a metodika órákon az ilyen micro-teaching, amikor is kipróbáltuk azt, amit tanulgattunk addig. De mondhatom, hogy az egész főiskola maga egy olyan élmény, olyan társaság volt, olyan tapasztalatokat gyűjtöttem, ami maga egy nagy fordulópont volt folyamatosan. De igazából a tanítási gyakorlat maga. Tehát ott ...tényleg a partneremet nagyon szerettem addig is, utána nagyon jól együtt

dolgoztunk, tehát abban is szerencsém volt. Olyan mentorom volt, akinél jobbat nem is kívánhattam volna, ... Szerencsém is volt és emiatt hihetetlenül sokat tanultam belőle.

És azóta esetleg?

Azóta? Maga a gyakornoki munka. Tehát az, hogy a másik tanszéken is, az alkalmazott nyelvészet tanszéken maga a társaság, a gyakornokok, aki ugyanolyan motiváltak, ugyanannyira érdekli őket ez a szakma, ugye ingyen dolgozunk, tehát, csak azért csináljuk, mert imádjuk ezt csinálni. Meg magam miatt a tapasztalat miatt, meg az ismeretségek miatt. Rálátást nyertünk az egész szakmára, az emberekre, akik itt dolgoznak, és igazából ez az, ami most ismét adott nekem egy olyan pluszt, ami tovább lök, és nem akarom még abbahagyni, hanem még továbbmenni és továbbtanulni.

Miből tanultál a legtöbbet, ha most sarkítani kellene?

Hogy miből, vagy kitől?

Miből vagy kitől?

Legeslegtöbbet a [név], ahol nagyon intenzív egy-másfél hónapos tanítási gyakorlat, plusz a főiskolás Classroom Studies órákból, ahol tanítási tapasztalatból merített problémákat, pozitív élményeket megosztottuk egymással és abból, mások hibájából tanultunk, másnak a tanítási gyakorlatából tanultunk. Plusz saját problémáinkról is beszélhettünk. Az is óriási élmény volt, amiből rengeteget tanultam. És maga a gyakorlat, ahol amit addig tanultunk az papíron volt és addig nem tettük a gyakorlatba, nem alkalmaztuk a gyakorlatban és az volt szerintem még, amiből a legtöbbet lehetett. A [név] és a főiskolás gyakorlat, óramegfigyelések.

Na akkor most a jelenről akarlak kérdezni, bár nálad ez eléggé egybefolyik... Milyen gyakran tanulsz valami újat és tudsz-e erre példát mondani?

Hát egyre ritkábban, sajnos. Tehát nem azért mert olyan nagy tudású vagyok, hanem mert nagy részét már magának az elméletnek meg gyakorlatnak megtapasztaltam, minden közegben voltam hosszabb rövidebb ideig. Tanulok sokat a kollegáktól, akár itt a gyakornok kollegáktól, akár most kollegáktól ugye staff meetingeken, értekezleteken, vannak ilyen kisebb workshopok, ahol megosztjuk az ötleteket, tippeket. Ott is ... Konkrét példákat tudnék hozni, hogy a múltkori language practice meetingen milyen ötletek voltak, amiket már most alkalmazni fogok, mert látok benne fantáziát és úgy érzem, hogy van értelme és ebben a közegben használható is. Tanultam itt a kollegáktól, ez konkrétan úgy működött, hogy ... működik a mai napig, hogy beszélgettünk, hogy mit csináltál órán. És ha elmond egy-két vicces dolgot, amiben látok fantáziát, és hasznosnak tartom, akkor azt ellopom, vagy elkérem tőle. Akár egy handout, akár egy feladat, akár egy ötlet, akár, mit tudom én, discipline valamilyen probléma van, azt hogyan kezelte o, és én is kipróbálom. De egymástól is tanultunk nagyon sokat...

Ez milyen gyakran fordul elő?

Előző évben nagyon gyakran előfordult, mert ott össze voltunk zárva. Három lánnyal, [név]-vel. És ott folyamatosan beszélgettünk, folyamatosan tanultunk egymástól, ... Most sajnos egyre ...

Bocsánat, de havonta, hetente, kéthetente?

Ja, ja, ja. Hát akkor úgy mondom, hogy tavaly úgy volt, hogy hetente, de mostanság olyan havonta, kéthavonta egy-két ötlet csurran cseppen.

Mit gondolsz, hogy megfelelően képzett vagy erre a munkára?

Hát úgy érzem igen.

Nincs semmi, ami hiányzik?

Hát tapasztalat. Hát tapasztalat, de az majd jön, idővel.

Igen. És minden képességedet és tudásodat használod, vagy van olyan, amit nem tudsz használni?

Megmondom őszintén, hogy a pedagógia és a pszichológia órákon tanultakat nem igazán hasznosítom, vagy töredékét annak, amit ott a főiskolán tanultunk. Mert, és akkor válaszolok az egyik következő kérdésedre, ezek nagy részét nem lehet tanulni. Mert hiába tanulja meg valaki Piaget-t, hiába tanulja meg az elmélet háttérét, ha odakerül a tűz közelébe, a diákokhoz, és nem tud megszólalni. Vagy eleve nem arra született, hogy ő tanár legyen, nem olyan személyiség, nem rendelkezik azokkal az adottságokkal, nem tud bánni az emberekkel, nem tud kommunikálni, akkor hiába tanulta meg a pedagógia történelmét, hiába tudja részletekbe menőleg a pszichológiát. Nem sokra megy vele. Jól jön, nem azt mondom, hogy nem jön jól. De én úgy érzem, hogy ezek a gyakorlat, a tapasztalat, másoknál látott technikák összessége, és ez kiforr, egy idő után úgy érzem és nem ... Ha azt mondanád nekem, hogy 22. tétel, ez és ez a témakor, nem nagyon tudnék róla beszélni, ugyanakkor nem tartom magamat rossz tanárnak. Tehát szerintem ez volt az, amit nem használok.

A jövőben hogy gondolod, hogy hogy lesz ez a szakmai fejlődés a Te részedről? Milyen formáját fogod keresni?

Hát az utóbbi hónapokban nagyon sokat filóztam, hogy mi legyen velem. Hogy elmenjek-e középiskolába tanítani és ott főállásban és mellette maszek tanárként, privát tanárként, vagy tanuljak tovább doktorin, vagy tanuljak tovább esetleg mentornak, vagy más utat válasszak. Beszéltem jó pár olyan kollegával, akiben megbízom, ...

Tehát, bocsánat, akkor Te a szervezett formáját is keresed a továbbképzésnek...

Dolgozni is szeretnék, ugyanakkor tanulni, tehát tovább képezni magamat szakmailag. Most úgy néz ki, hogyha konkrét tervekre vagy kíváncsi, hogy szeptemberben továbbtanulok, addig tanítok privát tanárként. Elég intenzíven, tehát azt főállásban csinálom, kisebb-nagyobb csoportokat is tanítok otthon. És szeptembertől szeretnék továbbtanulni majd. Úgy néz ki, hogy az Exeter-i egyetem ez a Master of Education, Teacher Trainer, tanárképző mesterdiplomáját csinálom majd. Ez már 99%, hacsak közbe nem jön valami. És ha azt befejeztem, akkor az egy év után hazajövök és szeretnék tanárképzőként elhelyezkedni, és tanárként továbbdolgozni. Ez többéves folyamat lesz, azt tudom. De elsősorban tanárként akarok dolgozni, akár egy jó kis gimiben, akár általános iskolában, akár nyelvtanárként egy főiskolán, vagy tanárképzőként egy tanárképző főiskolán. Hát ahogy az élet hozza majd, azt meglátom.

Végül is erre vagyok kíváncsi, hogy Te valami szervezett formáját is keresed a továbbképzésnek.

Igen tovább is akarok tanulni, plusz még mellette dolgozni is akarok.

Akkor most jönnek ilyen absztrakt kérdéseim, mint hogy milyen tudásra van szüksége egy tanárnak. Milyen kompetenciára? Azt már említetted, hogy a gyakorlat nagyon sokat számít.

Hát a módszertani háttér az mindenképpen fontos. Aminek szerintem kell, hogy legyen egy bizonyos pedagógiai és pszichológiai alapja. Ami végül is nem annyira lényeges, mint szerintem a metodikai tudás. Plusz ezen kívül szükség van mindenképpen a tapasztalatra és azt látni, hogy hogyan tanítanak mások, tehát megint csak az observation-re tudok kitérni. Ezen kívül ...

Hát most inkább azt mondod, hogy hogyan tanul egy tanár ... és erre is rá akarok kérdezni egyébként, tehát hogy miből. De mit kell megtanulni? Tehát milyen rész tudásai vannak egy tanári tudásnak? Ez nem olyan téma, amit ... Tehát, amit Te a tapasztalatod alapján tudsz mondani erről.

Tehát, hogy mi az amit én tanultam és ez lényeges...

Tehát van olyan, aki azt mondja, hogy tapasztalati tudás...

Uhum. Ha azt mondom neked, hogy nyelvtudás, akkor?

Az egy része lehet...

Az nagyon fontos. Azt el is felejtettem, az nagyon fontos, tehát magas szintű nyelvtudás. És hát annak az alkalmazása tanárként. Tehát ez a pedagógiai nyelvtan. Plusz hát mellette a tapasztalati tudás vagy a gyakorlati tudás. És e mögött van ott a metodikai, pszichológiai tudás. Ez a kettő ez teljesen gerincét alkotja az egésznek.

Oké, szerinted művészet vagy mesterség a tanítás?

Ezt nem szeretem ezt a kérdést, mert vagy egyik, vagy másik? Nem lehet köztes választ adni? Hogy mindkettő?

De, de.

Tehát vannak olyan aspektusai, ami ... tehát mindkettőből van benne. Mind az elméleti tudás, meg a gyakorlati tudás, mint szakma. Ugyanakkor művészet, mert kell hozzá óriási mennyiségű kreativitás, rugalmasság, olyan személyiség, amint már említettem. Tehát én úgy gondolom, hogy a kettőnek az ötvözete. Mert hogyha csak egyik van meg valakiben, vagy csak a másik, akkor az nem lesz igazán jó tanár.

Egyenlő mértékben? Tudom, nem matematika, de ...

Százalékban? Szerintem igen, nagyjából.

És születni kell arra, hogy Te tanár legyen valaki, vagy képzés által lesz?

Szerintem igen. Szerintem hogyha valaki nem születik erre, akkor hiába oktatják neki, hiába tanulja meg az elméleti hátteret, hiába jár be metodika órára, hogyha egyszerűen nem arra született, nem olyan a személyisége, nem elég rugalmas, akkor hiába az erőlködés, ha megfeszíti magát, akkor sem lesz jó tanár. Taníthat, nem azt mondom, és biztos hogy valamilyen szinten át tudja adni a tudást, meg tud tanítani, meg emberként is lehet, hogy jó ember, de nem lesz hatékony, igazán hatékony tanár, és lehet, hogy hamarabb be fog szűrűlni, ki fog égni, mint egy olyan tanár, aki erre született és élvezzi, és önmagát adhatja.

Van-e olyan dolog, ami hiányzik az elsődipomás képzésből? Erről azt hiszem, már beszéltél.

Igen.

Mit gondolsz, hogy egy gyakorló nyelvtanárnak milyen továbbképzésre van szüksége élete folyamán, pályája folyamán?

Tehát a diploma megszerzése után milyen képzésre van szükség? Hát mindenképpen nyelvi továbbképzésre, nyelvi frissítésre, mert tapasztaltam is, hogy amíg csak kezdő diákjaim voltak, volt egy időszak, magándiákok, vagy ugye a féléves középiskolai tanítás, akkor mondhatom, hogy lebutult az angolom. Nem nagyon, de én éreztem, hogy nem jönnek elő olyan kifejezések, olyan nyelvtani szerkezetek, amiket itt használni kellett az egyetemen. Tehát mindenképpen egy olyan 3, 4, 5 éves időközönként ezt én javasolnám mindenkinek. Orvos előírhatná a tanároknak, hogy erre szükség lenne. Mert hogyha esetleg más közegbe kerül, mint tanár, akkor, igencsak nagy problémákat tapasztalhat meg. Hát nem tudom, ... Esetleg a modern tanítási módszerek, az újítások, ismét egy ilyen továbbképzés, néhány éves időközönként. Csak hogy megismerje, felfrissítse azt az elméleti tudást, amit megszerzett régen. Csak hogy ne vesszen el. De ez az, ami kritikus, ami tényleg fontos lenne, a többi az már csak plusz, ha esetleg továbbképzzi magát valamilyen területen. De ennyi.

Van még valami, amit ezzel kapcsolatban el akarsz mondani?

Nincs is több kérdésünk?

Nincs. Nincs is több kérdés. Van valami, ami úgy benned maradt?

Nem tudom. Egyébként .csak ... főleg pozitív dolgokról beszéltem, de van negatívum is. Most nem mondok konkrétumot, de a negatív, tehát olyan tanári példák, akik előttem voltak, és előttem vannak, a lelki szemeim előtt, akiket mint diák, úgy láttam, hogy ők rossz tanárok. Tehát mind egyetem, mind középiskolában, mind általános iskolában. Nem csak feltétlen angoltanárok, bármilyen más tanár, akár biológia-kémia, akár milyen tanár. Őtőlük is tanultam sok minden, hogy milyen ne legyek, tehát mik azok a tulajdonságok, amiket ki kell küszöbölni, mik azok a módszerek, az a viselkedési forma, az a tanítási gyakorlat, amit el kell kerülnöm mindenáron. Van természetesen az én tanításomban is, ami negatívum, a visszajelzés alapján, meg én is tudom, hogy ezen változtatnom kell, pár apróság, de pontosan ezért jó, hogy látom. És láttam is anno, régebben is, hogy mi az, amit el kell kerülnöm. Mert ha én rosszul éreztem magam, mint diák, akkor valószínűleg az én diákom is úgy fogja átélni, meg tapasztalni, hogy az egy rossz dolog ... A mai napig is nagyon fontosnak tartom a visszajelzést. Ezt sokan ... a diákok is kiparodizáltak a második félév végén, mondtam, hogy csináljanak egy paródiát rólam, és ott a feedback sheetek, az volt az egyik része a paródiának, hogy 5-6 feedback sheet-et egymás után dobáltak kifelé a diákoknak, hogy fél másodpercük van kiölteni. Merthogy ... És utána rájöttem, hogy ez már ... egy kicsit átestem a ló túloldalára, és utána rájöttem, hogy ezen változtatnom kell és most már csak félév közepén egyszer és félév végén kérek visszajelzést. Azt is elég rövidet. Mert erőltettnék érezték a diákok. Tehát soknak, meg nem látták értelmét, meg ... végül is beláttam, hogy igazuk van. Próbálok én is visszajelzést adni minél többet nekik, mind pozitívum vagy negatívum, kritikus vagy építő jellegű, de ugyanakkor nyitott vagyok a .. sőt kell nekem visszajelzés. Abból tudok a legtöbbet tanulni, mert magamat nem tudom objektíven látni, csak szubjektíven. És hát magammal nem leszek annyira kritikus, mint mondjuk más, aki, aki kívülről lát. Azért is vagyok ennek híve, hogy visszajelzés, visszajelzés csak egészséges mértékben. Mert ebből sokat tudok tanulni.

Jó, hogy mondod, mert erről tényleg nem volt szó. Köszönöm szépen.

Hát most így utólag ennyi.

Appendix K Transcription of the Interview with Teacher Participant 6

Duration: 20 minutes

Szóval, azt mondják, hogy olyan tanárokká válunk, akik tanítottak bennünket, vagy egy-kettőre hasonlítottunk, ez Rád igaz?

Azt hiszem, hogy mindenképp igaz az, hogy hatással vannak rám azok a tanárok, akik engem tanítottak, akikre a mai napig emlékszem. Igen, azoknak a hatása érződik a tanítási stílusomon.

Ez ... mondjuk akkor jó tanárokká igaz? Tehát akikre felnéztél?

Igen. Csak a szépre emlékezem... Elsősorban azokra, akik vagy emberileg, vagy szakmailag megfogtak valamilyen szempontból és a mai napig emlékszem rájuk. Az óráikra, az emberi megnyilvánulásaikra.

Oké, amikor elkezdted tanítani, akkor három és fél évvel ezelőtt milyen tanár voltál?

Kezdő (nevet).

Ez miben nyilvánult meg?

Elsősorban a magabiztosság, az önbizalomnak a hiányában. Tele voltam kérdőjelekkel, nem tudtam, hogy alkalmas vagyok-e erre a feladatra. Ugyanakkor tele voltam sok-sok egyéni ötlettel, ambícióval, ...

Akkor lelkes voltál ... Azt tudom, hogy lelkes vagy, mert úgy kerestem tanárt, aki szereti a szakmáját, olyat próbáltam találni.

Akkor is így ... lelkes voltál és belevetted magad a munkába?

Pontosan, mert sok-sok év kihagyása után, mégis kezdő tanárként, bátorság és elszántság kellett újra gyerekek elé állni. Tapasztaltabb kollégáim tanácsait követve igyekeztem ellensúlyozni a nyilvánvaló gyakorlatlanságomat.

Jó, amikor elkezdted tanítani, most mondod, hogy sok-sok év kihagyás után, ezek szerint mást csináltál...

Mást csináltam, a főiskola elvégzése után mást dolgoztam.

Hát akkor végül is erre vonatkozik, hogy három és fél évvel ezelőtt, tehát amikor elkezdted tanítani, érezted, hogy valami hiányosságod van, amit nem adott meg a főiskola, vagy főiskolák?

Elsősorban a gyakorlati képzést találtam kevésnek. Kevés órát láthattam, kevés alkalom nyílt arra, hogy a gyakorlatban is kipróbálhassam az elméletben megszerzett ismereteket. Sok-sok módszertani ismeretet próbáltak nekünk átadni, elméletben. A gyakorlati részt azt kifejezetten kevésnek találtam.

Tehát kevés gyerekkel találkoztál?

Kevés gyereket engedtek a közelünkbe, igen.

Egyéb valami, amit úgy éreztél, hogy azért a főiskolán taníthatták volna...

Hát sok-sok olyan hasznos mesterfogás, amit nem a könyvekből tanultam, hanem gyakoroltam kollégáktól lestem el, és most már alkalmazom én is

Jó, azt szeretném megtudni Tőled, hogy volt-e a pályád során olyan fordulópont, amire úgy emlékszel vissza, hogy az egy vízvonal volt? Van akinek a gyakorlati tanítása, tehát amikor a főiskola keretén belül a gyakorló tanítását csinálta, az volt egy fordulópont, vagy egy osztály, vagy egy kolléga...

Én inkább egy osztályhoz kötém. Akkor amikor második éve vittem egy osztályt és akkor már két év eredményeit látva, emlékezve arra, hogy honnan indultunk és hová jutottunk, akkor éreztem azt hogy igen, itt a helyem.

Mert ... siker...

Igen, sikerélményem volt. A gyerekek visszajelzéseiből, az együtt elért eredményekből gondoltam, hogy sikeres volt ez a két év, igen. És ragaszkodtam az „osztályomhoz” természetesen.

A szakmai fejlődésedre vagy életedre milyen nagy hatások ... milyen nagy hatásokra tudsz visszaemlékezni? Gondolok itt esetleg egyes tanárokkra, egy-egy könyvre, ami elindított, milyen nagy hatás volt? Azt mondod bizonyos tanáraid azért hatással voltak Rád, kollégáidat is emlegetted... Van-e mondjuk egy valaki, akit mentorodnak tartasz?

Elsősorban az angol munkacsoport vezetőjétől, akire mentoromként tekintek, akivel sok mindent átbeszéltünk, átgondoltunk, és előre terveztünk, illetve van egy olyan kolléganőm, akivel párban tanítok és kölcsönösen összedolgozva rengeteget ...

Ugyanazt a csoportot tanítjátok?

Ugyanazt a csoportot tanítjuk, ugyanazt az osztályt, bontott csoportban.

Ja úgy.

Tehát egymás mellett párhuzamosan és rengeteg apróságot ellesve, vagy egymás keze alá dolgozva, nagyon sok jó közös ötlet született. Nem is egy ilyen van egyébként, ahogy belegendolok.

Tehát több kolléga?

Több kolléga van ilyen, ez így működik nagyon jól.

Miből tanultál a legtöbbit? Vagy kitől, adott esetben, eddigi karriered, pályád során?

Hogy kitől? Hát talán azoktól a tapasztaltabb kollégáktól, ha a gyakorlatot nézem, akiknek az óráit volt szerencsém több alkalommal is megfigyelni. Egyrészt ugyanazt a tanulócsoportot láthattam, a tanulási folyamat más-más szintjén, más-más helyzetekben, illetve a tanárt magát, az ő reakcióit, módszereit, óráinak a felépítését.

Akkor, amikor idekerültél sokat látogattál órát? Jól értem?

Igen, igen, és hát azóta is van rá alkalom, hogy belekukkantsunk egymás óráiba.

És ez teljesen saját kezdeményezés vagy valami más oka van?

Nem, egyrészt az iskolán belül is van egy ilyen tudatos tervezés, hogy alkalmasokat kapunk arra, hogy megnézzük egymás óráit, de ez úgy is működik, hogy bekopogtatok, hogy most lyukasorám van, jöhetnék-e, megnézhetném-e mit csinálsz.. És ez azért is nagyon hasznos, mert jó látni azokat a gyerekeket, akiket tanítok más órákon.

És erre van idő?

Igyekszünk keríteni rá.

Ez nagyon jó... Általában azt mondják, hogy ez lenne jó, de nincs rá idő. De akkor Ti csináljátok.

Igen.

Jó, hát milyen gyakran tanulsz valami újat?

Milyen gyakran? Hát ha ide beletartoznak a szakmai könyvek, az önképzés...

És akkor mit mondanál, hogy naponta, hetente, havonta, évente...

Hát hetente biztos, hogy kipróbálok valami újat...

Tudsz egy példát mondani?

Most így hirtelen? Például, hogy az új szavaknak a gyakoroltatásához milyen szójátékokat használunk. Muszáj variálni, hogy érdekes maradjon.

Azt gondolod, hogy megfelelően képzett vagy erre az állásra?

Remélem. Hiszen. Ha azt gondolnám, hogy nem, akkor már nem lennék itt.

Oké, és minden tudásodat és képességedet használod, vagy van olyan, ami nincs kihasználva?

Ahhoz a területhez, amit én tanítok, ahhoz minden tudásomat, úgy gondolom, hogy használok.

Milyen ... Miből vagy kitől tanulod a legtöbbet a jelenben? Mivel nemrég kezdted tanítani, ezért ismétlődik a kérdés... Ha nincs új dolog, amiről tudsz beszélni....

Hát ez nekem annyira friss, amit az előbb mondtam, hogy a kollégáktól.

A kollégákat tudod most is mondani.

Igen, a közvetlen kollégáimtól.

Meg ezek megfigyelések, ...

Igen, meg a szakmai konferenciák is rengeteg sok ötlettel látnak el bennünket.

Jó, és a jövőben mit gondolsz, hogy hogy lesz ez? Kitől, miből vagy hogy tervezed ezt, van valami konkrét terved...

A jövőben? (nevet) Szeretném, ha ezek a csatornák megmaradnának. Talán valamilyen speciális területről egy intenzívebb tanfolyam...

Tehát valami tanfolyamra, továbbképzésre gondolsz?

Igen.

Elvontabb kérdések következnek. Milyen tudásra, vagy készségekre, kompetenciákra van szüksége a tanárnak?

Elsősorban rá kell érezni arra, hogy az adott osztálynak, vagy az adott tanulónak milyen eszközökkel lehet átadni az ismereteket, illetve hogyan lehet őket megnyitni, hogyan lehet őket megnyerni magunknak. Tehát mindenképp az empátia, kommunikációs készség és a különböző ismereteknek vagy módszereknek a megfelelő helyen való alkalmazása. Ezen kívül ... Ezen kívül fontos az is, hogy emberileg valami újat tudjon adni a gyerekeknek. Azt gondolom, hogy nemcsak tanítjuk őket, hanem neveljük is. És a megválasztott tananyagon keresztül ezerféle más lehetőség van arra, hogy a nevelés ugyanúgy benne legyen abban a 45 percben, mint az oktatás. Valahol azt olvastam, hogy lehet, hogy diákjaink sok-sok év múlva már nem emlékeznek majd arra, hogy mit tanítottunk, nekik, de arra, hogy hogyan érezték magukat az órákon arra egészen biztos emlékezni fognak. Szerintem ez nagyon igaz.

Szerinted a tanítás művészet vagy mesterség?

Is-is.

Mind a kettő kell hozzá?

Mind a kettő kell, mert hogyha az ember nem ismeri a mesterfogásokat, akkor nem tudja azokat a finomságokat pluszban hozzátenni, ami művészetté emeli.

Akkor a mesterség, az egy olyan alap?

Az egy alap, amiből építkezik tovább. A cél az az, hogy művészet legyen.

Születni kell ahhoz, hogy valakiből tanár legyen valaki, vagy pedig képzés által leszünk?

Nem mindenkiből lehet jó tanár, akár ha a legjobb képzést is kapja, ha emberileg nem alkalmas rá. Tehát én akkor arra voksolok, hogy születni kell hozzá. Hogyha nincs meg az emberi oldala, akkor a legjobb képzéssel sem válik igazi tanárrá valaki.

Szerinted úgy általánosságban, nyilván sok kollégádnak a munkáját ismered, meg akár évfolyamtársaidét régről, hogy az angoltanárok képzéséből van valami, ami hiányzik? Nyilván sokféle képzésről van itt szó, de ami megüti a szemet...

Nem tudom, nem jut eszembe...

És amikor valaki tanít, praktizál, akkor milyen továbbképzésre van szüksége?

Szerintem egyrészt szükség van arra, hogy megismertessék a rendelkezésre álló oktatási eszközöket

Tehát ez egy módszertani ...

Módszertani, igen ... tehát tankönyvismertető vagy módszertani ... Tankönyvismertetőre gondolok én most, hogy a csoportomnak és személyiségemnek megfelelő könyvet ki tudjam választani. A módszertani továbbképzésekre, ahol új ötleteket meg inspirációkat kaphat az ember. És hát persze, ha ... nyílt órákat is látogathasson, más iskolákban is, mondjuk más intézményekben. Különböző utakat lásson.

Alternatívákat lásson?

Igen.

Appendix L Transcription of the Interview with Teacher Participant 7

Duration: 60 minutes

Azt mondják, hogy olyan tanárokká válunk, akik tanítottak bennünket, vagy egy-kettőre hasonlítunk, ez Rád igaz?

Nyelvtanárokról van szó, ugye? Nyelvi vonalon az érdekes az, hogy akire én tényleg fölnevezek, meg akiről tényleg úgy gondolom, hogy egy óriási tanár-karakter volt, az a némettanárom volt, nem is az a nyelv, amit oktatok tulajdonképpen, maszek, tehát a szomszédban tanultam németet egy olyan nénitől, akinek nem is volt diplomája például. Ez az érdekes.

És miért néztél fel rá?

Egyszerűen olyan karakter, jellem volt, ha akartad, ha nem, amennyiben kitaró voltál, egyszerűen átvitte beléd a dolgokat, óriási nagy jellem volt, tehát egy szikár, nagyon szigorú valaki volt. Egyáltalán nem olyan, mint én, tehát én nem lettem olyan, a kérdésekre válaszolva, nem lettem olyan, nem is tudok olyan lenni, mint ő, viszont ő, mint tanár típus nekem nagyon tetszett akkor. Nagyon szigorú volt, nagyhangú, nagyon dinamikus, és egyszerűen vitte magával a diákokat. Gimnáziumban az egyik orosz tanárom volt még olyan, aki rengeteget átadott nekünk, volt ez azért mert egyrészt nagyon nagy tudása volt, másrészt pedig nagyon tudta, hogy az orosz nyelvnek mi a lényege, tehát nagyon tudta, hogy az orosz nyelvnek mi a lényege, tehát az orosz nyelvtani rendszert hogyan kell úgy átadni, hogy aztán arra rá lehessen építeni. És hát nemcsak engem, hanem az iskolából rengeteg embert felkészített egyetemre.

De nem gondolod, hogy rá hasonlítasz, mint tanár.

Nem vagyok olyan ember, tehát igazából két olyan emberről beszélek most, aki én nem tudok lenni. Tehát teljesen más típus vagyok. Nem vagyok annyira dinamikus, nem vagyok annyira... Én közvetlenebb vagyok a diákokkal.

Milyen tanár voltál, amikor elkezdted tanítani?

Milyen voltam? A diákokat kellene megkérdezni. Az ember mindent másképp lát. Úgy gondolom, hogy sokkal lazább az ember fiatalon, tehát, nem olyan értelemben, hogy felületesebb, hanem hogy nem merevedik bele bizonyos dolgokba, hanem úgy gördülékenyen, tehát a diákokhoz jobban tud alkalmazkodni. Nyilván azért is van ez, mert életkorilag közelebb áll. Tehát az első csoportom 10 évvel voltak fiatalabbak nálam. Tehát más volt a viszony eleve. És hát teljesen más most, amikor ugye a saját gyerekeim korosztályát tanítom. Hogy milyen voltam, azt az is befolyásolja, hogy milyen csoportjaim voltak. Tanítottam kéttannyelvűeket és speceseket, akiknél a nyelvi szint ugye sokkal magasabb volt. És régebben sokkal motiváltabbak is voltak. Ilyen szempontból könnyebb is volt velük dolgozni. Annyit tudni kell az iskoláról, hogy annak idején, amikor ezt kezdtük, akkor országos beiskolázású iskola voltunk, tehát, az azt jelenti, hogy nagyon jó diákjaink voltak. Kéttannyelvű tagozatról beszélek angolból. És amikor én kezdtem akkor ... (érthetetlen) tanítottam ilyen csoportokat, és velük teljesen más volt eleve dolgozni. És ha azt nézem, hogy most milyen, akkor, most viszont nem tanítok kéttannyelvűeket és ebben az évben speceseket sem. Ami azt jelenti, hogy kimondottan középfokú nyelvvizsgára, illetve középszintű érettségire készülünk, és hát nem lehet olyan szintet hozni ezekkel a gyerekekkel, mint akkor, a körülmények is másabbak, sokkal többet kell gyakorolni velük, és sokkal jobban kell az alapokat is ismételgetni és gyakoroltatni, mert egyszerűen más a feladat.

Hiányzott valami a tanárképzésből, amiben részt vettél?

Oroszt ugye nem tanítottam, 89-ben volt az első év, hogy orosz tanár nem kellett, attól az évtől nem kellett tanítani az orosz, és azóta sem kell tanítanom az orosz, ami nekem erősségem volt. Az angol viszont ott jött fel nagyon, amikor én az egyetem után kimentem nyelvi területre, tehát nyelvi problémám nem volt.

De ez nem az egyetem...miatt, hanem nyelvtérületen voltál.

Hát, összevonhatjuk a kettőt, itt én úgy gondolom, hogy eléggé kellett nekünk azért könyvtárba járni, lapozgatni a dolgokat, és nagyon erős nyelvtanítás...

Tehát mindenképpen felkészített nyelvi az egyetem meg ez az egy év...

A fluency, a beszédkészség amiatt az egy év miatt megvolt. Hát a nyelvtant kellett megszerezni az ember fejében. Illetve rengeteg vázlatot írt az ember, az első egy-két évben délutánokat töltöttem vázlatírással.

Mármint óravázlat?

Igen óravázlat, elsősorban a nyelvtani rendszerezés volt ugye a lényeg, hiszen kezdőket tanítottunk akkor angolból, kivéve a speceseket, meg a kéttannyelvűeket, mert nem volt általános iskolában angol még, ugye orosz volt, mindenki itt kezdte. Tehát a nulláról kellett velük indulni, és olyan vázlatokat kellett nekik adni, hogy az tényleg úgy flottul meglegyen.

És ez nem volt úgymond olyan könnyű. Tehát ha azt mondod, hogy órákat vagy délutánokat töltöttél ezzel, akkor erre nem készített olyan nagyon jól fel az egyetem.

Igen, igen, nem volt könnyű. A módszerre igen, felkészítettek, mert akinél én gyakoroltam itt a [név]-ban, gimnáziumban, itt [városnév], az a hölgy, [név] egyébként, akár megemlítem név szerint is, mert én nagyon tiszteltem őt, mert tényleg nagyon precízen tanította a nyelvet, aki utána hozzánk került, itt volt igazgató, utána is ismertem, na, lényeg az, hogy nagyon belénk verte azt, amikor gyakoroltunk nála, hogy mindent nagyon precízen meg kell adni, mert a gyerek első benyomásai alapján fogja, meg az első időszakban megszerzett alapokat fogja használni, arra fog építeni. Tehát ezt nagyon precízen meg kell a nyelvtant tanítani.

Tehát akkor ez sem volt egy váratlan feladat végül is...

A módszer, tehát amit ő... mindent leírni, mindent precízen, pontosan füzetben ott legyen, nagyon sokat gyakoroltatni, gyakoroltatni, tehát ezt belénk verte, viszont, azt, hogy ezt hogyan kell tételen csinálni, meg úgy szépen mindent összeszedni óráról órára, azt nekem otthon elő kellett készíteni és borsasztóan elfáradtam az első időszakban. Tehát délutánra én kész voltam.

De akkor viszont nem tudsz olyat mondani, ami hiányzott a tanárképzésedből.

A módszerek. A módszertan. Azt hiszem, hogy a módszertani képzés az....

Lehetett volna több?

Így van és, hogyha itt erről a városról beszélünk, például a főiskolán, ahol ugye általános iskola felső tagozatra készítették a tanárjelölteket, sokkal több módszertani ismeretet kaptak, mint mi egyetemen. Tehát nálunk inkább volt az elmélet, úgy van, ... de igazában a gyakorlatban... például most bajban vagyunk, mert a ... ugye divat lett ez a csoportos... hogy hívják ezt, hogy hívják ezt... hogy kiscsoportokban dolgozni... meg a kompetencia alapú, meg a nem t'om micsoda tanítás... nincs elképzelésünk róla, tehát az én generációmnak. Nagyon sokan vagyunk velem egykorúak itt az iskolában, csoporttársam is van konkrétan itt, kész, tehát nem tudjuk hogy kell. Jó, nyilván elképzeléseink vannak, de hogy most konkrétan egy ... hogy kell levezetni egy órát, ez nekünk annyira nem megy. Igen. Igen. Ez ilyen általános dolog volt, hogy ők, a főiskolások módszertanból többet kaptak, mint mi. Nálunk az elmélet dominált.

Jó. Nyilván az eleje akkor egy mérföldkő, de volt-e azóta ilyen komoly fordulópont a pályádon? Amit úgy érzel, hogy fordulópont volt. Mondjuk volt, aki olyat mondott, hogy „Igen, amikor megismertem X. Y. kollégát, az egy fordulópont volt, mert tőle sokat tanultam”. Bármilyen lehet, tényleg akármi lehet, vagy voltál-e esetleg egy tréningen, ami egy fordulópontot hozott, vagy ez nem jellemző.

Az az igazság, hogy folyamatosan pályázgatunk mindenféle ösztöndíjakra és nem kapjuk meg. Igazából én nem is voltam ... egyetem alatt voltam tréningen kint, az egyetem alatt, negyedév után. És szakmai, tehát kimondottan angol jellegű tréningeken csak rövidebbeken, egy-két órá, módszertani képzésen esetleg ... mindegy komoly tréningem nem voltam. Kint, Angliába próbálunk kijutni, ugye, hogy nyelvtérületen legyünk, és nem. Egyre kevesebb a lehetőség meg a hely talán, tehát ez egy nagyon nagy probléma egyébként... mert mi egyrészt nyelviileg

is... mi angolból legalábbis, nem tudom a többi kollega hogy van, ... Olaszországba például könnyű kijutni, Spanyolországba is eléggé..., tehát a kollegák többet utaznak, többet vannak kint, háromhetes képzésekre tudnak kijutni, spanyolos között van már , aki minden évbe ki tud menni, mi valahogy nem, három éve nem sikerült kimenni senkinek az iskolából. És ezt érezzük, tehát ez probléma, ez most már probléma. Most majd szeretnék megint egy kicsit kéttannyelvű képzésbe bekapcsolódni, tehát jövőre már kértem, vagy szeretnék csoportot, és hát ott össze kell kapni magát az embernek, mert erről a középszintű érettségi szintről föl kell egy kicsit tornázzuk magunkat, de ...

Sokkal igényesebbek...

Így van, sokkal igényesebbek, pontosan így van, de most úgy érzem, hogy erre saját magam miatt van szükségem, hogy föltornázzam magam, önfejlesztésről beszélhetünk, mert sajnos nem tudunk kijutni.

És egy osztály, vagy csoport nem volt, amit fordulópontnak mondhatunk... mert az elején azt mondtad, hogy sok ilyen speciális csoportod volt, meg kéttannyelvű és akkor ez változott mára ...

Igen, mert elmentem szülni. Tehát nekem volt egy hét év kiesés. És amikor visszajöttem, akkor új szelek fújtak, vagy hogy mondjam, tehát 7 évvel ezelőtt sok minden már megváltozott, igen. Hát kezdetben nem volt számítógép, hát, nem volt...

Hozzáférhető tananyag sem volt, tudom...

És ami még most probléma, az én generációmnak most probléma kezelni ezeket a kutyákat.

Tehát ez mondjuk ez hiány. Ez mondjuk, ami hiányként jelent meg, ugye?

Rövidebb, hosszabb képzések vannak, de igazándiból nem tudjuk, én azt hiszem, ezt kijelenthetem, hogy nem tudjuk mi használni ezeket a digitális táblát, meg satöbbi, legalábbis nem tudjuk úgy kiaknázni, mint ahogyan lehetne őket használni. Tehát számítógépet, digitális táblát. Ez mindenképpen most egy probléma. Mondom, vannak képzések, de lényegileg nem tanulom meg, tehát ez is ilyen kicsit ilyen elméleti, tehát megmutatják, hogy kell, milyen programot kell használni, de hogy én magam használnám, az eléggé döcög. Mi ebben az évben kaptunk, tehát erre az évre készültek el a táblák, most szeptembertől lehetne őket használni.

És tudsz még esetleg olyan személyt vagy eseményt mondani, aki, vagy ami a Te személyes fejlődésedre hatással volt, említetted ezt a hölgyet... Ő, mint személy akkor meghatározó volt az elején, azóta, volt esetleg...

Na, most az a helyzet, hogy mi állandó emberek vagyunk itt az iskolában, tehát amikor engem fölvettek, nagyjából mindenkit akkor vettek föl, tehát nem is nagyon került új ember hozzánk, tehát mi egy összeszokott gárda vagyunk ilyen szempontból. Tehát nem volt az, hogy X. Y. ember... Az az igazság, hogy amikor ez az iskola beindult, fiatalokat vettek föl, tehát az én generációmát vették föl. Illetve egy-két idősebb kollega volt, pl. az [név] átkerült hozzánk, ill. az ő egy-két kolleganője. Az összes többiek, mi úgy kerültünk ide egy kupacban, és azóta mi együtt dolgozunk. Tehát különösebb mozgás nem volt. Volt mozgás, de a törzsgárda az ugyanaz.

Jó és akkor azt már említettéd, hogy olyan nagyon sok kurzusra vagy képzésre nem jutottál el, ...

Igen, van az a 7 évenkénti kötelező tanárképzés, az első az, hogy összeszokott dolog volt, a második 7 éves képzésem volt olyan, hogy tényleg szakmához kapcsolódóan volt egy-két ilyen módszertani, de ilyen 5 órás valamik voltak ezek, tehát, hogy egy komplett továbbképzés, nyelvi továbbképzés, módszertani, egy komoly valamiről beszéltek, ezt nem találunk igazándiból.

De nyilván azért ettől függetlenül sok mindent tanultál az elmúlt években, vagy fejlődöttél... akkor az honnan jött vagy az miből?

Természetesen. Hát, honnan, a mindennapokból, meg az, hogy egymás óráit látogatjuk, a továbbképzés során, mi megállapodtunk abban, hogy ... meg hát a törvény is lehetővé teszi, hogy önképzés keretében 30 órát látogatunk, és azt el tudjuk számolni gyakorlatilag önképzésnek. És egymás óráit, mindenkit látogatunk, most is vannak ilyen kollegák, ...

Ez nagyon jó, akkor el van ismerve, akkor még szívesebben csináljátok.

Továbbképzés keretében, azt hiszem 25 %-ot lehet így óralátogatásként jóváírni.

Ez angolóra vagy bármilyen?

Igen csak szakmai lehet, angolóra. Mindenféle szinten mindenkihez be lehet menni.

És akkor ebből azért lehet profitálni, nem?

Igen, abszolút, tehát akkor visszatérünk a rutinhoz, rutin. Tehát tudja az ember, hogy, hogyan lehet, visszatérek, ugye most megint a középszintű érettségiről beszéltek, arra készíték föl évek óta csoportokat gyakorlatilag, tudja az ember, hogy hogyan lehet hatékonyan, minél több mindent megadni a gyerekeknek, mi az amire szükségük van érettségén, milyen típusú feladatok vannak, stb. stb. tehát ez az évekkkel azért már ... Meg nagyjából tudja az ember, hogy mit várhatok el, mi az amire képesek, és akkor ezt valahogy összhangba hozni ezen a szinten. Ebből szeretnék most kilépni és akkor kicsit

Kihívást keresel?

Igen, ez kell, mert néha kell az embernek egy kis megújulás, és ha máshogy nem megy, akkor házon belül.

Akkor tulajdonképpen azt gondolod, hogy erre az állásra megfelelően felkészített vagy, és ... sőt talán túl sokat is tudsz, mert az oroszot nem tudod használni, ugye?

Most már nem is tudnám, tehát, ... mert kimaradt 20 év. Soha nem is tanítottam. Megint a módszertanról, ha beszélünk, nagyon nehéz lenne belekezdni, tehát, úristen, ... ami az angolban már megvan. Az nagyon jó volt az elején, tényleg nagyon jó volt, hogy olyan csoportokat is kaptunk, a kéttannyelvűsök, meg a specesek mellett, akik itt kezdtek, mert így a nulláról az ember látta, hogy hogyan lehet eljutni egészen a kéttannyelvű szintig. Úgy gondolom, hogy ez fontos volt akkor. Most már nincsenek ilyen csoportok, viszont tudjuk azt, hogy egyrészt mit kellene nekik tudni, meg hogy kellene nekik tudniuk a dolgokat. És arra már lehet esetleg építeni jobban. Az első két-három évben nagyon kellett az, hogy a kezdő könyveket végigtanítsuk. Úgyhogy ez biztos, hogy így nekem jó volt, nekem legalábbis, hogy voltak olyan csoportok, aki nulláról indultak.

Mert arra a rutinra most is lehet építeni, ...

Abszolút, igen. És ha látjuk, hogy valahol gond van, akkor azt elő lehet venni. És akkor tudom, hogy ezt le kell írni. Le kell írni mindenhol, hogy hogyan tagadjuk az ígét, így tagadjuk, így, és a kérdést, így és le kell írni és mindent tisztázni kell a fejekben. És ez onnan jött, hogy akkor nulláról kezdtük, tehát ilyen szempontból jó volt.

És van még valami olyan tudásod, amit úgy gondolsz, hogy most nem használod?

Az angolra gondolsz? Vagy az angol mellett? Jó, hát nálunk a kéttannyelvű oktatásban van ilyen hogy „civilizáció”, amiben van egy kis angol, amerikai irodalom, történelem, földrajz, földrajzi ismeretek, stb. stb.

Ez egy tantárgy?

Ez egy külön tantárgyként szerepel most, heti 2 órás tantárgy, jelenleg még 11., 12.-ben, de most az új rendszer szerint 9.-től végig kell vinni a kéttannyelvűs gimnáziumokban , tehát 4 évre széthúzzák. Amit most nem használok, az ez a része a dolognak...

Merthogy ezt tanítottad korábban és most meg nem.

Így van. Tehát civilizációnak hívjuk és van benne történelem, tehát a főbb momentumok a brit, az amerikai történelemből, esetlegesen dokumentumokkal alátámasztva. Van benne irodalom, van benne egy kis művészet, festők, szobrászok, ami éppen jött. Földrajz, tehát, hogy egyáltalán tudjam hova tenni. Ez most nincs meg, ami szintén hiányzik egy kicsit, ezt megint egy kicsit majd át kell lapozzam, hogyha kapok új csoportot, tehát ez megint egy kihívás része a dolognak egy kicsikét.

Most pont a hétvégén lesz a IATEFL konferencia ... és még azt szeretném kérdezni, hogy úgy tűnik nekem abból, amit mondasz, az az, hogy a feladatokból jön ...áll elő egy olyan szituáció, ahol elő kell venni egy ... le kell porolni egy tudásterületet.

Pontosan.

Tehát a feladatok generálják az új dolgok megtanulását, vagy átismétlését, vagy kibővítését. Tehát nem igazán az, hogy elmész egy konferenciára.

A mindennapi feladatok. Igen, konkrétan. És a másik pedig az, hogy új tankönyvsaládokat vezettek be.

Ah! Ez is esetleg tanulással jár?

Abszolút! Pontosan, hiszen 20 év ide vagy oda, teljesen új szókincs kell például már a mostani könyvekhez, tehát egyszerűen szinte már nevelésügyek azok a könyvek, amikkel kezdünk a szókincset tekintve. Nagyon-nagyon jók voltak a régi könyvek, de már nem azt a világot éljük, elcsépelet közhely, de más szókincs kell. Tele vagyunk technológiai kifejezésekkel, tele vagyunk orvosi szövegekkel, környezetvédelem, teljesen új témák vannak, és igenis, tanítom ezt az új piros könyvet, a Solutions-t és új szavak vannak benne, amit nekem ki kell szótárazni.

A diákoktól nem szokták új szavakat tanulni?

Számítógép tekintetében igen. Igen. A kéttannyelvűsöktől igen, vannak olyan területek, amiket ők azért jobban ismernek. És a számítástechnikai eszközöket illetően, mindig őket kérem meg. Én meg sem próbálkozom, tudom, hogy melyik csoportban ki az, aki nagy varázsló, igen, és jól tudja ezeket kezelni. Hát ők sokkal jobban ráéreznek, ők így nőttek föl. Tehát ez egy hátrány, már ilyen idős korban is, pedig még van hátra egy pár év. Tehát mondom, hogy az új tankönyvek is ... a kihívás forrása, így van, különösen az emelt szintű könyvek, az advanced kategória, ott kell dolgozni hozzá.

Azt akartam kérdezni, hogy és ... ha már így előretökintesz, hogy „hát nem vagyok még a pályám végén”, akkor mit gondolsz, hogy hogy tud a tudásod gazdagodni az elkövetkező években?

Sajnos azt látom, hogy az, hogy nyelvterületre kijussunk, az egyre szűkül. Mindig ide lyukadunk vissza, mert nagyon kellene. Tehát a beszédkészség. A gyerekeink mindenféle ösztöndíjakkal ide-oda utazgatnak.

Jobban eljutnak, mint Ti.

Igen, mozognak, tele vagyunk külföldi diákokkal például. Na jó ez túlzás, de vannak cserediákok, így van.

Ez volna jó, de ez nincs.

Ez nincs, így van.

És akkor keresed a kihívást, tulajdonképpen, mondjuk egy magasabb szintű csoport, kéttannyelvű tagozat formájában. Tudatosan.

Tudatosan, igen, de azért ebben az is benne van, hogy azért magasabb szintű csoportokkal jobb dolgozni, az ember lelkének jót tesz az, hogy sikerélmény, és stb. A kiegészítés talán egyik formája az, hogy jobb diákanyag és akkor az ember ugye egy kicsit, ... (Sóhajt)

Ez is motiválja?

Pozitív, igen az egy nagyon pozitív dolog, hogy föl tud mutatni eredményeket, tulajdonképpen. Mert valljuk be őszintén, tehát olyan csoportokban, amiket én most tanítok, 3-4 órás középszintű érettségire készülő csoportok, ahol nagy eredmények, bocsánat, de nincsenek. Most is ugye szervezünk fordító versenyt, angol meg az összes többi nyelv van, és a kéttannyelvűsök jelentkeznek, nekem nincs jelentkezőm például. Nincs OKTV-s jelentkezőm, mert ez nem az a kategória.

Jó, eddig két fő területet említettél, amiben otthon kell lennie egy angoltanárnak. Az egyik a tudás, a másik pedig a módszertan. Van még ezen kívül...

Hát a gyakorlat, meg a módszertan...

Tehát egy gyakorlati tudás, amit mondasz. Azt szokták még mondani, talán ide kapcsolódik, hogy végül is akkor most mesterség a tanítás, vagy születni kell rá, és egy művészeti ág.

Valamilyen szinten születni is kell rá, én ezt állítom, nem tudom, sok minden tartozik ide, személyiség, empátia, nem tudom. Biztos, hogy ez is van bennem, igen, ... elnézést már négy óráam volt...

Igen meg ki is csöngették, ugye?

Igen, de még van 20 percünk, nagyszünet van most. Szóval ha segítesz egy kicsit...

Végül is a végére jutottunk ... de azt kérdeztem, hogy születni kell rá, vagy képezhetők a tanárok.

Születni kell, egyesek jobban alkalmasak, mint mások, a tapasztalat mutatja meg. Azért 16-18 órában művészetként művelni ezt, az nehéz, annyi volt, amikor kezdtem, de most 23 is van, és több lett az adminisztráció, és a 16 is fárasztó volt. Tehát azt mondom, hogy a művészet jelleg az én életembe nem illik bele. Év végén meg aztán egyre kevésbé. Szerintem a tanárnak nagyon kell tudni alkalmazkodni, hogy most a diák harmadikos, vagy felnőtt vagy céges, vagy nyelvvizsgára készül, alkalmazkodni kell. Nem tudni mit hoz a jövő, mit kell majd még. A szóbeliség-írásbeliség aránya az érettségin is változik, alkalmazkodni kell. Hogy mit fogok csinálni 60 évesen nem tudom, nem fogok tudni szerintem alkalmazkodni. De ez egy magas presztízsű iskola, remélem itt fogok dolgozni, nem vágyom el, mások vágnak ide.

Appendix M Reconstruction of the Interview with Teacher Participant 8

Duration: 60 minutes

Azt mondják, hogy olyan tanárokká válunk, akik tanítottak bennünket, ez Önre igaz?

Igen, pedagógiai szempontból mondhatjuk, hogy a mai napig hat rám egy bizonyos tanár. Módszertanilag egyáltalán nem, teljesen más módszereket használtak akkoriban, de a gyerekekhez való hozzáállásban igen, két ilyen tanár is van.

Vissza tud arra emlékezni, hogy milyen tanár volt, amikor elkezdett tanítani?

Két szakom volt, az angol meg az orosz. Teljesen máshogy indultam. Angolból nyelvileg gyenge tudással rendelkeztem, volt pár elfogadható módszertani támpontom, volt egy oktató az egyetemen, aki adott némi alapot módszertanból. Oroszból pont fordítva, nyelvileg jól álltam, módszertanilag nulla volt, amit az egyetemen tanítottak, illetve volt, amit az angolból át tudtam ültetni. Így aztán 2-3 évig intenzíven kellett az órákra készülnöm „a következő órán ezt kell megtanítanom, és én magam sem értem, ez sokszor megtörtént velem.

Volt valami, ami hiányzott az egyetemi oktatásból?

Módszertant sem kaptam és nyelvileg sem készítettek fel, a fókusz a nyelvészetben és az irodalmon volt.

Milyen fordulópontokra tud visszaemlékezni a pályáján?

A legfontosabb fordulópont az volt, hogy vezetőtanár lettem, ez egyébként korral jár, kellően idősek kell hozzá lenni. Ekkor „óra-előkészítő” megbeszéléseket kellett tartani, kénytelen voltam elővenni a szakirodalmat és azt a tapasztalataimmal megtölteni”, hogy egyáltalán el tudjunk indulni a tanárjelöltekkel.

Milyen szakmai hatások érték a pályáján?

Pályaelhagyási szándékom soha nem volt, az első pár évben elhivatott lettem és ez azóta is így van. Kisebb lökéseket adtak továbbképzések, munkák, a tanítás bizonyos aspektusai, amin gondolkodtam.

Eddig miből, vagy kitől tanult a legtöbbet?

A legjellemzőbb a divatos szóval élve „önreflexió” volt, ami az első néhány évre nagyon jellemző volt „magamat próbáltam elemezni, már ha mertem”, mert ha csapnivalóan rossz volt, akkor inkább gyorsan elfelejtettem. Aztán a tanárjelöltekkel való munka is eredményezett ilyen önreflexiót, a velük való foglalkozással ez óhatatlanul együtt járt. Együtt járt azzal, hogy a saját tanítással is foglalkoztam.

Általánosságban milyen gyakran tanul valami újat?

Formálisan 3 évente egyszer tanulok valami újat, de az önreflexió állandó, saját tanítással és a tanárjelöltek képzésével kapcsolatban folyamatos.

Megfelelően képzettnek érzi magát a jelenlegi állására?

Az egyetem nem képzett ki erre az állásra, autodidakta úton jutottam a tudáshoz, amire szükségem van. Tehát nagyrészt megszereztem magamnak, kisebb részt tanították, de azt sem az egyetemen, hanem inkább továbbképzéseken és inkább a nem hivatalos, nem előírt, nem pontszerző tanár-továbbképzéseken.

Minden tudását és képességét használja a jelenlegi állásában?

Igen, amit megszereztem az évek alatt, azt használom is.

Miből tanulja a legtöbbet?

Apró löketeket adtak a tanártovábbképzések, s aztán azokon morfondírozok

Egy angoltanárnak milyen képességekre vagy tudásra van szüksége?

A megnevezés szintjén nem érdekelnek ezek a kompetenciák. Az emberi viszonyok, érzelmi viszonyok, konfliktuskezelés, megelőzés miatt persze érdekesek. „papíron van ilyen képzés, a valóságban nincs”. Önismereti kurzusra egyszer jelentkeztem, de én voltam az egyetlen jelentkező. Nincs tudásom, hogy utána menjek, de örömmel részt vennék egy a munkarendembe illő kurzuson. Mert pl. mit csinálunk akkor, amikor mondjuk a módszereimre a diákok 25 %-a nem vevő, és én sem vagyok vevő az ő általuk javasoltakra. Ilyenre volna szükség.

Ön szerint a tanári munka mesterség vagy művészet?

Mesterség, egyértelmű.

Születni kell erre a feladatra, vagy képzés által lesz a tanár?

Akárkiből nem lehet képezni tanárt, de az emberek többségéből igen, ahogy kajakozni is az emberek többsége megtanulhat, de én például teljesen alkalmatlan vagyok rá, alkatomnál fogva. Kell bizonyos hangerő, ami nélkül nem megy, kell, hogy merjen, akarjon szerepelni, kiállni mások elé, bírja a feszültséget, hogy állandóan kritikus szemek nézik, hol felnőttek, hol gyerekek.

Ön szerint mi hiányzik az angoltanárképzésből?

Úgy veszem észre, hogy a nyelvoktatás jobb az egyetemen, mint 28 évvel ezelőtt. Módszertanilag még mindig nulla, amit kapnak, nem kevés, nem gyenge, hanem nulla. A többségnek fogalma sincs, hogy hogy kezdjenek hozzá egy óraterv elkészítéséhez, a fogalmakat sem ismerik. Pl. van egy levelezős hallgatóm, főiskolai diplomával, általános iskolában tanít, de felsős és középiskolai osztályokat is kap már, szóba került, hogy communicative approach és annyit tudott mondani róla, hogy a háborúban a katonákkal ezt tanították. Fogalmuk sincs olyan fogalmakról, hogy aim, task, steps, ilyesmi. Ez a nappaliskola is igaz, alig tudunk beszélni arról, hogy hogy nézzen ki egy óra. Nulla kapcsolat van az egyetem és a gyakorló iskola között, igazából az adott gyakorló iskolán belül sincsen kapcsolat a két vezetőtanár között, nem is tudom, ők mit csinálnak. Egy szilárd, vagy a jövőben megszilárdítható pilléreken nyugvó kapcsolat, egy közös nevező jó volna az egyetemmel, volt egy erre irányuló törekvés, az egyszakos 3 éves képzés, amikor elindult, akkor az egyetemen képeztek ki vezető tanárokat, 2-3 tanárt ebből az iskolából. Mert addig, amíg más nyelvet beszélünk, addig nem értjük egymást. Ha én arra azt mondom, hogy barna, ő meg azt, hogy fa, akkor nem tudunk beszélgetni sem. Ha megállapítjuk együtt, hogy az barna bútorlap, akkor már tudunk beszélgetni.

És milyen továbbképzésre van szüksége egy gyakorló tanárnak?

Módszertani képzések. Ez persze illeszkedjen a tanári életmódba. A tanítás tanítását egyáltalán nem tanultam, hogy ezt hogyan lehet hatékonyan művelni, és persze érdekesen is. Néha „unom magamat hallgatni”, mindig ugyanazt mondom, ugyanazzal a példával. Aztán lennének apróbb részek, mint az értékelés, erre vonatkozó képzések. De a tapasztalataim rosszak, szívesen elmegyek 200 km-t egy jó képzésre, de egy rosszra nem. A tréningekkel az a baj, hogy a lényeg az, hogy papír legyen, dokumentumok legyenek, a kiképző központ megkapja a pénzt”.

Appendix N Transcription of the Interview with Teacher Participant 9

Duration: 60 minutes

Tehát először a múltból szeretnék kérdezni, ...

Magyarul?

Igen, mindent magyarul...

Ja, jó, azt hittem, hogy Neked angolul kell írni, tehát ügyesebb lenne, ha én angolul mondanám...

Ebben is van ráció, de azt mondják, hogy anyanyelven kell interjúzni.

Akkor anyanyelven interjúzunk. Jó, akkor, ..

Tehát, hogy lebeg-e előtted vagy lebegett-e korábban egy példa a saját még tanulói életedből előtted. Valaki, aki re nagyon szeretnél hasonlítani, vagy csak éppen észreveszed, hogy hasonlítasz? Régi tanáraid közül...

Igen meg itt azt mondod, hogy azt mondják... Tehát én nem tudom, hogy kik mondják. Bizonyára, bizonyára borzasztóan befolyásul bennünket mindaz, amit láttunk sokkal jobban befolyásol bennünket mint az, mint bármi fajta tanárképzés, hivatalos tanárképzés. Én nem gondolom azt, hogy én lekopíroztam volna valakit, de hát természetesen voltak meghatározó emberek az életemben, különösen egyvalakire gondolok egy vidéki városban, nem tudom, hogy érdekel-e.

Név szerint nem fogom úgysem említeni, de nagyon érdekel, ez nagyon érdekes, igen, hogy volt valaki.

Igen egyvalaki, illetve két valaki, illetve iskola szellemisége. Olyan iskolába jártam, hogy olyan voltam angolból is és németből is, hogy ... Aztán hogy orvosi szakra vagy nyelvszakra menjek, olyan nagyon nagy vacillálás volt, de végeredményben... Lehet, hogy e két tanárom miatt meg az iskolának a szellemisége miatt, ... azonnal visszatérek erre a gondolatra, de akkor még a hatvanas években akkor az orosz és egy másik nyugati nyelv volt a szokás. Igen. És talán én voltam az első évfolyam, hogy az egyetemen két nyugati nyelvet vegyek fel. Abban a középiskolában, ahova én jártam, és természetesen nem tanulhatott az ember egyszerre hivatalosan németet is és angolt is, és az orosz is kellett. Az osztályunknak az egyik fele német tagozatos volt, a másik fele angol tagozatos, és ez a két tanár, ...

Akkor ők voltak azok, akik nagy hatással voltak Rád?

Igen ez a két tanár, a német és az angol tanár, egymás között megbeszélte, hogy abszolút rám bizzák, hogy melyiküknek az órájára megyek be mikor.

Komolyan?

Igen. És ez volt a hatvanas években.

És akkor felváltva szinte bejártál mind a két órára? És mind a két nyelvből tudtál haladni a többiekkel? Igyekezted.

Igen. Elég jó voltam. És így lett ez az angol német szak, sőt hát akkor ugye nagyon nagy szegénység volt. Olyan egyformán szegény volt mindenki. És az angoltanárnő körülbelül olyan hármunkat összeszedett és szerelemből tanított bennünket a lakásán. Tehát ilyen dolgok történtek akkor.

És akkor ők két nagyon jó tanár lehetett, ugye?

Két nagyon jó ember volt és tanárnak is nagyon jók voltak. Jól tudtak kérdezni és odafigyeltek. És ha nyilván ez, ha nem is nagyon tudatosan van benne az emberben, hogy pontosan mit vettem át tőlük, azért valamifajta, elsősorban mentalitást nyilván. Hogy oda kell figyelni ... arra, hogy mit történik a gyerekekkel, hogy melyik gyerekeknek mi a fontos, hogy hol tart az a gyerek, mit lehet neki megengedni, mit nem lehet neki megengedni, hogyan kell bátorítani. Azt hiszem elsősorban ilyen emberi vonások megléte nagyon nagyon fontosak nekem. Mert az órákra természetesen nem tud az ember visszaemlékezni, hogy hogy is történtek az órák, hogy mit csináltunk. de az alapvető miliő sokkal inkább az emberrel maradt.

Akkor végül is valamennyire vonatkozik ez Rád, hogy ...

Persze.

Tehát nem biztos, hogy pont ugyanolyan lettél, de máig érzed a hatását.

Igen, igen.

És amikor elkezdted tanítani...

És hát annyira fontos is volt például nekem ez a tanárnő, mert most halt meg, például, hogy ott voltam a temetésén, elmentem vidékre. Tehát hogy végig tartottuk a kapcsolatot, nahát nem tudom, hogy a mostani ... én azt remélem, hogy ilyesmi még azért most is elő fog fordulni. Vagy a jövőben is elő fog fordulni, hogy tanár meg diákok harminc-negyven év után... Hogy mikor... milyen voltam, amikor elkezdtem tanítani?

Igen bocsánat, előreszaladtam.

Igen bocsánat. Na, akkor jó.

Akkor ,ha jól értem, angol-német szakos vagy...

Igen angol-német.

Igen itt, kihagytuk azt a kérdést, hogy milyen diplomád van, angol-német szakos lehettél, az nagy dolog volt abban az időben. És akkor ez angol-német szak egy vidéki városban. Ezt felírom magamnak, de ebből annyi lesz hogy egy vidéki egyetem. Jó?

Igen.

És akkor vissza tudsz gondolni, hogy milyen... hogy teltek az első idők?

Hát ilyen hihetetlenül lelkes és tüzzel égő és persze meg akartam váltani a világot. Erről még mindig nem szoktam le, talán sosem lehet. Azt hiszem, erről nem tudok többet mondani.

Aha, ..

És hát borzasztóan szerettem, amit csináltam...

És jó volt a képzés egyébként?

A nyelvi képzés igen erős volt és nagyon szigorú volt, hát a metodikai képzés, hogy úgy mondjam nem létezett...

Egyik nyelvből sem?

Akkor még nem volt, hát volt egy ilyen A módszertan története című tantárgy...

Mint a legfontosabb...

Igen, és akkor ebben szó volt a nagyon fontos szovjet pedagógusokról. És ez volt a metodikai képzés semmi más, Semmi más, és ezt egy orosz, nagyon kedves amúgy orosz hölgy tartotta nekünk. Akinek az órai fele elmaradt és hát lelkesedéssel beszélt a nagy fantasztikus orosz pedagógusokról. A nagy magyar pedagógusokról szó nem esett...

És ezt azért is mondod, mert akkor ez hiányzott, tehát amikor elmentél, bementél, akkor...

Semmi nem volt, semmi. Amikor kiküldtek bennünket, engem például beosztottak egy másik vidéki városba, tanítási gyakorlatra, de előtte semmi benti egyetemi vagy peer teaching féleség nem volt, semmi az égegyedta világon. Odament az ember és rögtön igazi diákokkal találkozott. És megpróbált túlélni. És például volt németből emlékszem egy borzasztó kedves idős bácsi, de ilyen tényleg már közel volt hetvenhez, akihez kerültem és az volt az egyetlen tanácsa nekem, hogy kislány azért az energiáival gazdálkodjon, mert ezt hosszú ideig nem lehet ilyen borzasztó nagy ...

Erőbedobással?

Igen, hogy ezt nem lehet így csinálni. És ez nagyon sokszor vissza is jön azóta a fülembe és emlékszem rá és tudom, hogy igaza volt és képtelen voltam rá máshogyan.

És azóta is ilyen vagy, igen, erről már hallottam. Jó, hát akkor végül is a középiskola, az meghatározó volt ugye a két nyelv miatt, az angol meg a német miatt, meg ez a két tanár...

Hát a miatt, hogy ilyen nagyon odafigyeltek a gyerekekre, hogy egy 16 éves gyereknek megengedték hogy ő maga döntsön, hogy most éppen melyikből, mire van szüksége, kinél akar inkább lenni, most ebből, ez nekem fontosabb alap nekem, ...

Ez egy nagy bizalom... ami motivált is Téged.

Hát abszolút, de most jó, mondjuk ehhez nagyon jónak kellett lennem mind a kettőből, ...

Persze nyilván, hát ez másképp nem lehetséges,...

De akkor is, ezt megengedték...

Igen, de ez biztos az önbizalmadnak is jót tett, hogy „Én ennyire jó vagyok?”

Hát biztos. Hát erre úgy nem emlékszem, de lehetséges, hogy így volt, de borzasztóan értékeltem és nagyon boldog voltam tőle. És hát tényleg nagyon érdekelt, amit tanultam.

Jó, és azóta esetleg ilyen fordulópontokra tudsz gondolni, ami meghatározó volt?

Hát kérlek szépen a nagy fordulópont ugye a gyerekeim, hát az, hogy nekem négy gyerekem lett, az borzasztó sokat tudatott velem arról, hogy milyen egy gyerek. Hát abszolút, hát az hogy az embernek 4 gyereke van és ... tulajdonképpen engem minden életkornak a tanítása érdekelt mindig. Azt hiszem, hogy az, hogy ... én például a kisgyerek-tanítást tanítom, az oda vihető vissza, hogy én egy nyelviskolának az alapító tagja voltam. És amikor ott arról volt szó, hogy itt most beindul a gyerekoktatás, és akkor ki hajlandó közülünk gyerekeket tanítani, általában ez a kollégáknak ez igen „bűdös” dolog volt. Én meg akkor mondtam, hogy „Jól van, gyerekek, akkor én ezt csinálom!” Különben is már az egyetem után, rögvest egy angol kolléganőmmel együtt indítottunk gyerekkurzust „maszek”. És akkor egyre jobban beleástam magam. És akkor tulajdonképpen küldő dolgok, belső indíttatás, otthoni saját gyerekekkel való tapasztalat...

Mert őket is tanítottad egyébként? Vagy ezt csak úgy általában mondod?

Angolul? Hát nagyon sokat beszélünk otthon angolul és nagyon sok angol vendégünk volt...

Szóval nem ennyire direkt a kapcsolatot, hogy őket is tanítottad és akkor abból...

Én egyszer kétszer ültem le velük, hogy most angolul tanulunk, akkor is csak úgy, hogy ha valamelyik baráttal együtt. Tehát, tudod, ...

Igen, úgy mindig jobb.

És akkor ez ... hát major turning point, az a nyelviskola alapítása volt, és akkor volt olyan, hogy 15 angol kollégám volt egyszerre, és akkor mi továbbképzéseket tartottunk egymásnak, meg Londonból jött...Az nagyon fontos volt, ott nekünk el kell végeztünk, ezt a tanárképző, amit most hogy is hívnak, hogy ... amit most [név] kurzusnak hívnak, azt én el kellett, hogy végezzem, akkor azt nem tudom, hogy akkor már [név]-nak hívták-e, vagy mi a csudának. Mindenesetre azt el kellett végezni. Azt megcsináltam, az is nagyon érdekes volt, sok mindent tanultam vele. Tulajdonképpen ami nagyon fontos volt, az az, hogy a tanárképzésnek a kultúrájába nagyon klasszul bevezetett engem az a nyelviskola.

A továbbképzések által?

A továbbképzések, meg ez a [név] kurzus. Az, hogy hogyan néz ki egy tanárképző kurzus. Amivel én nem találkoztam az egyetemen. De akkor egyszerűen nem volt annak a része. Tehát olyan, hogy angolul vagy németül tanárképzés nekünk nem létezett. Úgyhogy ezeket a dolgokat én az nyelviskolától kaptam. Igen.

Jó, más fordulópontokra nem emlékszel?

Hát akkor az ötöst is megválaszoltam.

Igen. Személyek, közeg, továbbképzések...

Akkor ugye itt voltak állandóan a [név] továbbképzések, amik már nincsenek, [név] summer school-ok voltak, akkor az IATEFL konferenciák nagyon fontosak voltak... Nagyon fontosak a konferenciák...és a továbbképzések, ha jól vannak megcsinálva.

Mondtad is hogy volt olyan személy vagy kollega, akivel szorosabban együtt dolgoztatok.

Hát ilyen nagyon sok volt. Hát akkor én mondom neked egy pár nevet. Sue Parminter, Bill Bowler, akkor Sarah Cunningham. Ezek mind domináns nyelvkönyvről most. Itt voltak mind Budapesten... Akkor...

És fiatal tanárként nem volt olyan idősebb kolléga, aki mentorált volna?

Akivel nagyon szerettem dolgokat megbeszélni, aki úgy mentorált volna, nem nagyon volt, mert akkor mi mindannyian nagyon fiatalok voltunk abban a nyelviskolában. De akivel nagyon szerettem később dolgokat megbeszélni és az egyetemen együtt tanítottunk, az az [név] volt, hogyha még ez a név mond neked valamit. Tehát vele én nagyon sokat beszéltem, mindent megbeszéltünk, hogy mit csinálunk. Hát Órá nagyon nagy szeretettel emlékszem. Vagy tudod, amikor aztán az ember már ugye idősödik és akkor a fiatal kollégáknak vannak kérdései, azok is nagyon fontosak, mert arra készítik az embert, hogy igazán jobban átgondolja azt, amit csinál.

Jó, akkor a sok továbbképzésből tudtál a legtöbbet tanulni, ugye ezt jól értem...

Meg ebből a [név] kurzusból.

Igen, hát az is végül is egy továbbképzés.

Igen nekem az volt.

Akkor áttérhetünk a jelenre... Milyen gyakran fordul elő, hogy mostanában új dolgokat tanulsz a tanítással kapcsolatban?

Hát, pl. ma is tanultam valamit. Volt az indexen egy cikk, biztos meg is találsz, ha megnézed. Hát tudod, milyen nagy viták vannak a politikában, a magyarországi nyelvtanítással kapcsolatban. És az indexen volt egy cikk arról, hogy most német vagy angol meg mikor, meg mi... És egy nagyon ... rendkívül értelmes cikk volt, nagyon jó háttérutatással, és például ebben elhangzik valami, és szeretnék utánanézni, biztos így is van...csak még soha nem láttam ezt így kinyilatkozva, hogy két éves korra a gyerekek a fonémákat úgy körülbelül lezárják önmagukban. Hát nyilván szerintem ezt úgy kellene átfogalmazni, hogy akkor már elkezdődik ezeknek a lezáródása. Úgyhogy hát mindig... Azt hiszem, hogy „hóttig”.

Holtig, igen. Jó, hát én biztos vagyok benne, hogy megfelelően képzett vagy az állásodra...

Hát de hogy... ez egy érdekes kérdés, sufficiently trained valaki által? Szóval ... Vagy hogy mondjam, ...Vagy belejött az ember, mint kiskutya az ugatásba. És a sok továbbképzés...

Nyilván mondjuk a karriered elején ez nem lett volna igaz Rád, ugye, mert...

Hát abszolút, persze, semmi.

Ma már azért többet kapnak az egyetemen...

Többet kapnak, ... na de azért hozzáteszem, nem tudom hogy van-e ilyen kérdésed, már elfelejtettem Ugye a tanárképzést csináltam hosszú-hosszú évekig és csinálunk bent, sok peer teachinget, bent az egyetemen... És olyan fantasztikusan csinálják a hallgatók, olyan nagyon-nagyon jól, tudod, olyan élő órákat tartanak egymásnak. Úgy tényleg beszélgetik egymást, aki éppen tanár, beszélgeti a többi, és él a dolog, és kimennek tanítani a középiskolába vagy akár általános iskolába és netán a vezetőtanár meggyőzi őket arról, hogy na, hát egy dolgot tanultatok az egyetemen, a való élet más, ezt nem így kell csinálni, itt osztályozni kell. Keményen nyelvtanozni kell, és nem engedik őket úgy tanítani, a nyelvet úgy tanítani... nem engedik őket a beszédet tanítani. Nem engedik, hogy beszéltessek a gyerekeket és itt visszacsatolok a legelejére, a legelső kérdésben feltétlenül, hát akkor nyilván beugrik az ő régi taníttatása, és annyival egyszerűbb mondjuk a nyelvről tanítani, mint a nyelvet tanítani. És akkor keménykedni, mintha matektanár lennék, a nyelvtanban, és mutatni, hogy én milyen okos vagyok ebben a nyelvtanban, és ezáltal kibújni a felelőssége alól. Mert akkor esetleg a gyerekek még jobban is észreveszik,

hogy nem tudok olyan jól, szóval az engem nagyon ... ez az egyetlen dolog, ami elszomorít, hogy ezeket a szárnyaló csodálatos fiatalokat, hogy ez a ... Hogy vissza tudják rángatni, vissza tudják húzni, ez borzasztó. És akkor látom, hogy tudom, hogy mire képes, és olyan csodálatosan tudna tanítani, és nem teszi. Miért nem teszi? Miért nem? Mikor már csinálta, mikor már örült neki, mikor már jelesek kapott érte, miért nem?

Sokféle dolgot csinálsz, mondjuk, én azt gondolnám, hogy minden készségedet és tudásodat tudod használni, ...

Ez egy kicsit olyan megfoghatatlan kérdés, hogy „all the knowledge all the skills”. Ez egy számomra egy kicsit megfoghatatlan, meg különben is bocsáss meg hogy olyanokat mondom, amit a diákoknak szoktam mondani, most mikor itt bent vagyok az egyetemen, akkor ki is próbáljuk a tanítást, meg tanulunk a tanításról, de akkor amikor az embert ott van bent az osztályban, azt mind félre kell tenni, el kell róla feledkezni, mint teóriáról, mint ... Hanem akkor arra kell odafigyelni, a jelen pillanatban kell benne élni és akkor én már nem tudom, hogy milyen all the knowledge meg all the skills-t használok, hanem akkor odafigyelek arra, hogy most mire van szükség, meg most mi lenne a legjobb, meg most mi történik, és akkor arra reagáljak, meg hogy motiváljam őket, meg ... Akkor én erre, tulajdonképpen a 9. kérdésre nem tudok válaszolni. Nem tudom.

Ez mind nagyon jó, amit mondasz, mert végül is ide tartozik, mert végül is benne van a tanítási készségnek a bonyolultsága, az intuitív jellege, meg az interaktív jellege, meg az intenzív jellege is. Itt a kérdéssel itt arra gondoltam, hogy ... mondjuk felsőoktatásban nyilván sok olyan tudás van, amit fel tudsz használni és át tudod adni a diákoknak, de sokszor van az, hogy egy általános iskolában tanító tanárral beszélek, és ő azt mondja hogy „Ó, hát nem, hát én sokkal jobban tudok angolul, mint amire szükségem van itt az iskola falain belül. Mert a present perfect az maximum, amíg el szoktunk jutni általános iskolában. Ilyesmire gondolok.

En ezt egy nagyon szomorú megjegyzésnek tartom. Borzasztó szomorú megjegyzésnek tartom, mert azt hiszem, hogy aki ilyeneket mond, az szinte fejlődésképtelen, mert nem látja meg azt, hogy tulajdonképpen a második órán is, meg az első órán is, tud olyan élő, klassz dolgokat tanítani, amire szükség lehet, ami esetleg elég magas nyelvtan. Tehát azt hiszem ez a fajta mentalitás, amit nekem leírtál, az azt mutatja, hogy az illető tulajdonképpen a nyelvet, mint a nyelvtan rendszerét látja.

Ez csak egy példa volt, de értem.

En ezt szomorúan látom, ... Mert attól tartok, hogy akkor dögölt órákat tart. Meg egy kicsit lenézi azt a munkát, amit ő maga csinál, és hogyha lenézi azt a munkát, amit ő maga csinál, akkor hogy tudja jól csinálni. En azt hiszem, hogy a három éves is, meg a nyolcéves is megérdemli a jót, meg a lelkesedést, meg az élő nyelvet.

Meg az esetleg jól képzett tanárt, igaz?

Igen. En azt hiszem, hogy minél kisebbeket, meg minél kezdőbbeket tanítasz, tulajdonképpen annál fontosabb lenne a jó nyelvtudás, meg a jó képzés, meg a jobb lejjebb megyünk, annál jobbat kell adni.

És ez nem nagyon így van a valóságban, vagy nagyon nem így van...

Igen.

Jó, mostanában is jársz ilyen továbbképzésekre, vagy most már csak tartod őket?

Azért még járok, csak sajnos azt kezdem észrevenni, minthogyha olyan 10 évvel ezelőtt elkezdtek volna nem találni új témákat. Úgyhogy amiket most hallok, meg amiket most olvasok...

Nem tudnak neked újat mondani?

Ezt nem így mondanám, mostanában egyetlen egy cikk volt, ami izgalmas volt, nagyon sokat olvasok szakcikkeket, az interneten is nagyon sok klassz dolgot lehet tanulni. Hanem úgy látszik, hogy az új generáció nem olvassa a régi dolgokat, újra fedezi fel mindig a spanyolviaszt. Azért is fontos volna a tanárképzés, hogy ne kelljen mindig fölfedezni a spanyolviaszt. Jaj, ne haragudj, ez egy kicsit nagyképűnek tűnik, de tényleg, annyiszor veszem észre, hogy jaj Istenem, megint ugyanazt a csontot rágiuk, mint az előbb... Ami végeredményben egy olyan dolognál, mint a nyelvtanítás, nem is megdöbbentő dolog, mert volt egy ilyen hihetetlen nagy felbuzdulás, a 80-as, 90-es években, amikor beindultak ezek a [név] képzések, meg amikor elkezdtek igazán az irodalmak felépülni, akkor ilyen lehetetlen nagy pezsgés volt. És akkor annyi aspektusból tárgyalták az emberek és cikkeztek róla, hogy tulajdonképpen... Ez nem olyan, mint az orvostudomány, hogy például hogy akkor most valami nagy fontos új felfedezést teszünk... Azt gondolom, hogy ami nagyon fontos, és új lehet, ég számunkra, az az agykutatásból kiderülő dolgok. Engem most az foglalkoztat, hogy ott miket találnak. Például ott van az a hihetetlen csodálatos magyar ember, a Freund Tamás. Agykutató. Különben a Ted-en is volt egy csodálatos előadása. Olyan csodálatosan felépíti azt, hogy amit tudunk az agynak a szerkezetéről, amit ebből tudunk arról, hogy a memória és a kreativitás hogyan működik az agyban. Abból mire kell ... mire következtethetünk a tanításra? Na ezek nagyon izgalmasak. Amikor feltetted, hogy tanulok-e. Igenis hogy tanulok, csak nem biztos, hogy arról az oldalról... Nem biztos, hogy a tanárok által írt cikkekből tanulok, hanem ...

Más szakmákból ... kapcsolódó területekről...

Ez a Freund Tamás... a Brain Prize-t 2010 vagy 2011-et kapták meg, egy kutatócsoport, amit a dánok díja és ez egy hatalmas ... a magyarok nyerték meg. Tudod, a You tube-on vannak a Ted előadások, és akkor ird be, hogy „Ted Freund Tamás”, fantasztikus, hogy milyen dolgokat mond, milyen dolgokat ír. Hát ez egy nagyon érdekes... És akkor oda visszamegy... Nagyon alapokhoz visszamegy, hogy a gyerekeket zenére kellene tanítani,...

Meg gondolom a mozgás...

Igen, a mozgás, a zene, békén kellene őket hagyni, hogy legyen ideje a dolgoknak letisztulni, leszűrni. Hogy végül is kreatív emberek legyenek, és a nyelvben is hát így tudnak kreatívak lenni. Nagyon nagyon fontos dolgokat mondanak. Ugye meg meg kell néznünk, hogy akkor hova vezet az, hogy a gyerekek most már állandóan, annyi időt töltenek a képernyő előtt és nem mozognak és az agyukat ez hogyan befolyásolja, fel tudják-e dolgozni mindazt az információt, amit kapnak, vannak-e eleget a természetben, szóval ezek nagyon fontos dolgok. Szerintem már eléggé lerágtuk a nyelvtanítás mikéntjének a csontjait, de ezek nagyon nagyon izgalmas dolgok, és sokat kell, hogy tanuljunk ezekből a nyelvtanításban is. Egy csomó mindent meg kell tudnunk, hogy mit miért csinálunk, meg mit ne csináltassunk a gyerekekkel...

Ez nagyon érdekes amit mondasz, de nekem az is fontos volna, hogy tudjam, hogy ezeket a dolgokat Te így autodidakta módon kiásod, fölásod, megkeresed, meghallgatod, elolvasod?

Hát nézd, az ember úgy ... nyitott szemmel jár és van egy csomó gyereke, akkor esetleg mondják, hogy „Mama, nézzed ezeket a Ted előadásokat, mert milyen izgalmas dolgok vannak benne.

Ez ilyen önképzés, ugye..

Igen, igen és akkor az ember elindul egyik irányba és akkor kapja a következőt, hogy na most akkor ezt is de hát ezt tudod jól ...

Persze. Akkor Te nagyon motivált vagy, hogy ilyen dolgokat így magad csinálsz.

Hát szeretem.

És akkor valószínűleg ez lesz a jövő is. Hogy nem tervezel annyit konferenciára járni, mert lerágott csont, amit hallasz, hanem inkább magad utánamész a témának...

Hát azért lehet hogyha...

Tudom, hogy jó egy konferencián sok emberrel találkozni, ...

Nagyon jók a konferenciák, a konferenciáknak az a legklasszabb oldala, hogy sok emberrel találkozok az ember. Meg valahogy mostanában úgy is jött ki, hogy amikor IATEFL konferencia volt, akkor nekem Angliában kellett lettem, tehát... De hogyha majd úgy jön ki, hogy nem kell ott lennem, ... Nem merek eleve bejelentkezni, mert nem tudom, hogy mikor kell menni, tudod? Lehet, hogy majd mégiscsak megyek,

ha majd összerakok valami olyat, amit úgy gondolom, hogy izgalmasnak tartanak az emberek.

Most nyilván előadóként gondold...

Persze. De akkor már hallgat is az ember. Igen. Az is nagyon izgalmas volt, hogy a Kodály módszert Angliában hogyan formálták át a saját képükre, és abból mi magyarországi angoltanárok mit tudunk tanulni. Tehát ez is egy izgalmas dolog, ilyeneket... ilyen ... olyan „oldalra menéseket” szeretek most már inkább.

Igen. Igen. Itt legalul nekem ilyen általános kérdések vannak, olyanok, hogy milyen készségekre, vagy kompetenciákra van szüksége a tanárnak... Nekem eddig az tűnt ki abból amit mondtál, hogy az emberi ... hogy milyen ember, az nagyon meghatározó, hogy milyen egyéniség, de milyen készségek fontosak egy tanárnak...

Itt most a ...

Igen 12. kérdés.

Én azt hiszem, és most a 12, 13, 14-es kérdések... egyaránt fog rájuk vonatkozni. Az, hogy oda tudjunk figyelni a másik emberre, hogy ő maga szeresse azt, amit csinál, hogy próbálja szeretni azokat, akiket tanít, mert hogyha nem szereti őket, akkor úgyse tudja őket tanítani. Vagy hogyha engem nem tudnak elfogadni, úgysem tudnak tőlem tanulni. És ebben talán ebben van a művészete is, hogy mikor mennyire kire tudok odafigyelni és akkor a jelenben lenni és megvan a háttértudásom, de érzem, hogy most ezt is ezt kell csinálni, és ott vagyok. És... Nem tudom, hogy ismered-e a Kumaradivelunak a post... postmethod pedagogy, úgy hívják. Ez tulajdonképpen a Yale University Press adott ki egy könyvet tőle, de előtte már az ELTJ is már elkezdte írni ezeket a cikkeket vagy tíz évvel ezelőtt. Írt egy szerintem nagyon fontos cikket arról, hogy abba kellene már hagyni, hogy ilyen módszer, meg olyan módszer, magát a módszert el kellene temetni. Ezért hívja azt, amit Ő mond „postmethod”-nak. Tehát el kellene a PPP-t, tudod, amit régen presentation, practice, tudod, amit régen nyomattak, az új PPP-vel kellene foglalkozni és akkor most mondom angolul, és „do what is practical and possible in this particular classroom”. És én ebben borzasztóan hiszek, hogy azt, hogy meglassam, hogy eléggé ott tudjak lenni a jelenben a saját tanítványaimmal, és lássam, hogy mi az, amit most itt lehet csinálni, meddig lehet őket, hogy úgy mondjam nyújtani, meddig lehet őket terhelni, pont ezeket az embereket, pont most, mi lenne praktikus, hogy csináljam.

Egy ilyen ráérző képesség?

Egy ilyen ráérző képesség, és ez lenne benne a művészetének az egyik része. Tulajdonképpen, amit tanárképzésben szerintem meg tudunk tanítani, az csak a craft része, az art részét, ami igazán fontos, az úgyis megtaníthatatlan. Azt vagy hozzá magával vagy nem. De ez éppúgy vonatkozik szerintem egy orv... mindenkire vonatkozik, aki emberekkel foglalkozik. Orvosra is, pszichológusra is. Mindenki éppúgy vonatkozik. Úgyhogy amikor azt kérdezed, hogy „Teachers born or made?”, gondolom a Penny Ur cikke is gondoltál, akkor én azzal egyetérték azzal Penny Ur cikkben, hogy igen hogy van egy ilyen hozzáállás, egy úgynevezett disposition. Igen, úgy hívja, hogy disposition vagy built-in propensity. Ami szükségeltetik, de az egy csomó más szakmához is szükségeltetik. Mondanám azt, hogy kommunikációs készség, angolul mondanám azt, hogy people skills. De ... hogy fontos legyen nekem, hogy a másoknak mi fontos, hogy I care , hogy tényleg fontos nekem. Meg hogy empathy, igen. De amúgy különben szerintem ez az egész nyelvtanítás meg nyelvtanulás olyan, mint a biciklizés, szóval, segítségre van szükség. Azt hiszem, hogy a tanár, vagy a tanárképző, vagy aki tanít, csak segíteni tud, hogy ne essen le a bicikliről. És a nyelvtanításban ez, hogy ne essen le a bicikliről, az pedig leginkább a nyelvtanításnak arra az aspektusára mondanám, hogy mit ne csináljunk, hogy ne vegyük el a kedvüket, hogy ne mondja magáról azt egy 10 éves, és ez velem ez már többször megtörtént, hogy ne mondja magáról egy 10 éves, hogy „nekem nincsen nyelvérzékem”. Tavaly több mint 3 hónapig tanítottam egy általános iskolában, rendszeren, talpaló nyelvtanárként, mert ki akartam megint próbálni. És elmentem havonta 40000 Ft-ért tanítani, mert annyit fizettek, keddi napokon nem, mert keddi napokon az egyetemen voltam. És tulajdonképpen nagyrészt, semmi mással nem foglalkoztam, hogy gyerekeknek, hát bebizonyítsam, hogy ez nektek megy. És hogy hány gyereknek a végén azt mondtam, hogy kisfiam, vagy kislányom, ha valaki neked azt mondja, hogy nincs nyelvérzéked, akkor gondoldj rám, és amit most fogok mondani, hogy ez nem így van és neked van nyelvérzéked, mert gondoldj arra, hogy a tanár néni neked azt mondta, hogy Te jó vagy angolból. És van nyelvérzéked. 10 éves korukra bebizonyítják nekik, hogy ők ehhez hülyék, hát ez rettenetes, hát ez olyan bűn. Nagyon nagy bűn. Jaj, nagyon sokat szövegeltem neked.

Nem nekem ez szerintem tökéletes, meg érdekes is. Most is részt vesz a tanárképzésben...

Hát most már nem, éppen most fejeztem be...

Jó, de tudod, hogy hogy megy.

Igen abszolút.

Ugye a saját idődből, az egyetemről azt mondtad, hogy módszertan nulla volt.

Nem létezett, úgy volt nulla.

Igen. Most, a mostani tanárképzésben a megfelelő dolgok vannak benne?

Nézzed, én nem tudok Neked most másról beszélni, mint az én intézményemről. Ott az volt a helyzet és az a helyzet, hogy amikor elindultunk, akkor tulajdonképpen a kollégákkal együtt építettük fel a saját szánk íze szerint. És úgy igyekeztünk megcsinálni, ahogyan mi abban hittünk.

Tehát aki onnan kikerült, az kapott módszertant.

Hát azt Tőlük kellene megkérdezni, azok kapnak módszertant.

És amikor gyakorolnak, nem tudom, hogy ott vagy-e, vagy látod-e, vagy van-e róla visszajelzés, akkor nekik könnyebb, mint Neked volt?

Én úgy tudom, hogy könnyebb, és azt is tudom, hogy a gimnáziumok szeretik a mi diákjainkat fogadni. Tanártovábbképzésen, szívesen is alkalmazták őket. De szóval ezt így ... Ez csapatmunka volt és borzasztóan szerettem és élveztem. És hihetetlen sok anyagírás járt vele, ...

Tananyagfejlesztés?

Tananyagfejlesztés, meg kitalálni az egészet. Ami nagyszerű, mert kvázi szabad kezdet kaptunk. Hát most aztán mindenfajta szabályozással ez össze fog omlani. Az már nyilvánvaló. De hát...

De valami azért biztosan átmenthető...

Igen remélem, hogy megy át, meg még aki ott maradt kolléganóm azon igyekszik, hogy valami mégis...

Végül még egy kérdés van, illetve ha van valami, amit nem mondtál el, pedig gondoltad, hogy fontos, akkor majd azt is mondd el. Ha van egy gyakorló tanár, aki 20-30 éve tanít, akkor szerinted milyen továbbképzés volna ideális a számára?

Ideális vagy reális?

Ideális.

Én azt hiszem, hogy ilyen nyári egyhetes kurzusokban gondolkodnék...

Ami miről szólna?

Ami egyrészt bemutatná nekik azt, hogy hol tartunk mostanában. Meg lehetne beszélni fontos cikkeket, fontos dolgokat és teret adna nekik arra, hogy kis csoportban megbeszélhessék a problémáikat, hogy lássák, hogy másnak is ugyanolyan problémáik vannak. És hogy együtt csináljanak, és hogy legyen ott is peer teaching, azon belül, amit meg tudnak beszélni. Tehát sok közös beszélgetés, de ugyanakkor az irodalommal is kicsit jobban megismerkednének, megnéznének közösen felvételeket, osztálytermi felvételeket, azokat megbeszelnék, és föltétlenül hozzáténnék egy kis nyelvi képzést, ...

Mert?

Mert szegények mindig csak adnak, adnak, hát kapjanak is egy kicsit.

Igaz. Üljenek vissza az iskolapadba?

És akkor azért nagyon sokat tanul a tanításról is a tanulásról is. Lennének rendes ...

Szóval akkor nem maradt Benned olyan dolog, amit előzetesen felírtál, vagy...

Nem, elmondtam. Azt hiszem...

Appendix O Transcription of the Interview with Teacher Participant 10

Duration: 45 min

Az első kérdés az arra vonatkozik, hogy van-e egy olyan tanár a háttérben, akire hasonlítasz, szándékosan, vagy csak észreveszed magadon?

Nincs. Gondolkodtam ezen a kérdésen, de nincs. Nekem angoltanárr példaképem nem igazán volt, mert csak középiskolában tanultam angolt, általánosban egyáltalán nem. És a középiskolai angoltanárom nem igazán tekinthető példaképnek, mert az ő módszerével nem tudok egyet érteni.

De nem feltétlen angoltanítás terén ... Más tantárgyban esetleg?

Ja, azt hiszem, hogy nem.

Akkor sem, aha, és ellenpéldának tekintesz valakit? Tehát olyan tanárra sem tudsz gondolni, amilyen tanár nem akarsz lenni?

Hát, aki a középiskolai angoltanárom volt, na, ő például ellenpéldának ... tekintem én. Igazándiból a fegyelmezési módszereivel nem értem nagyon egyet. Négy évig tanított minket, abból az első két évben püssenni sem lehetett, tehát tüsszenteni, köhögni sem lehetett, mert kizavart a tereméből. Néma csendnek kellett lenni, ezzel megalapozta a fegyelmet, és utána a második két évben pedig mindent lehetett, kiment az óráról, megadta a feladatot, kiment beszélgetni, kiment telefonálni, tehát ... Na, ezt nem. Ez nem tetszett...

Érdekes.

Igen.

És most már 10 év gyakorlattal a hátad mögött, mit tudsz magadról mondani, hogy amikor elkezdtélt tanítani, akkor milyen voltál? Milyen tanár?

Hát sokkal engedékenyebb voltam, az volt a fő célom, hogy szeressék az angolórát, és szeressenek engem. Ami, most is az egyik legfontosabb dolog számomra, de nem adok fel ezért mindent. Tehát sajnos ez a fegyelem rovására ment, hogy nem voltam elég szigorú. És ezt utólag nagyon sokszor meg kellett bánnom, így aztán az évek során keményítettem. Meg kellett keményítenem magamat, bár nem vagyok az a típus, nem vagyok az a véresszájú, úgy gondolom, de, de muszáj, be kellett látnom, hogy muszáj. Hát azt hiszem, hogy ennyiben. Meg hát a módszereim azok természetesen folyamatosan változnak. Tehát ahogy sokat beszélgetek kollegákkal, vagy tanfolyamokra járok, vagy egyéb, azért nagyon sokat változtatok már.

De akkor ezt érzed egy nagy különbségnek, a mai énedhez képest.

Mindenképpen, bár majd lesz egy másik olyan kérdés, a fordulópontoknál, majd azt lehet hogy inkább ott mondom...

Mindjárt itt van, mondjad nyugodtan...

Amióta van saját gyerekeim, azt érzem egy nagy fordulópontnak. Hét évig tanítottam, úgy hogy nem volt gyerekeim, aztán utána elmentem GYES-re és tavaly előtt jöttem vissza GYES-ről, tehát ez a harmadik évem a GYES után. És én úgy érzem hogy egész más vagyok a gyerekekkel szemben. Egyrészt megértőbb vagyok, tehát azért másképp nézek ... mindenre úgy nézek már, hogy ő is valakinek a gyereke. Tehát ilyen szempontból megértőbb vagyok, viszont mivel anyaként ugye már sokkal inkább szigorúnak kell lennem, mint voltam előtte, ezért így most már itt az iskolában is tudok erősebb lenni itt a gyerekekkel szemben. Nem biztos, hogy úgy meghatnak, mondjuk a könnyek, vagy a hiszti, vagy az egyéb... Tehát azt gondolom, hogy ez egy nagyon-nagy tapasztalás.

Oké, most ugye bőségesen jártál két intézményben is, mindkét helyen felkészítettek, vagy próbálták felkészíteni a szakmára. Volt valami, ami most mégis úgy érzed, hogy hiányzott?

Hát igazából nem. Tehát én meg voltam elégedve mind a kettő képzéssel. Ami hiányzott, azt ott nem is kaphattam meg. Tehát igazából a gyakorlat, a kollegákkal való beszélgetés, a továbbképzések, tehát ezt nem. Nagyon jó módszertani tanárunk volt, méghozzá egy angol anyanyelvű hölgy, tehát minden angolul ment, és nagyon sok mindent a gyakorlatban. Tehát velünk végigcsinálta azt, amit a gyerekekkel végig kell csinálni. Akár szótanítás, akár nyelvtan, akár egyéb már ... kiejtés, ezt mind velünk végigcsinálta, és nagyon tetszett. Tehát ott volt három azt hiszem anyanyelvű tanárunk, az egyik az gyerekirodalom volt, az is nagyon jó volt, mert az is egy gyakorlati része volt a dolognak, a másik az a módszertanos angol hölgy és volt még egy amerikai irodalom.

Szóval nem érezted úgy, hogy „Na, erre sem készítettek fel”?

Nem.

Ez jó. Igen és akkor azt mondod, hogy az egy fordulópont volt, hogy saját gyerekeid lettek és utána visszajönni más volt, mert máshogy nézel a gyerekekre, ...

Meg én is más lettem. Tehát úgy gondolom, hogy megerősödtem lelkiileg jobban, igen, tehát úgy állok ki a gyerekek elé, hogy ... Tehát olyan riadt voltam előtte. Sokszor például nyolcadikba becsöppentem, azért az elején, tehát főiskola után, ott kifejezetten riadt voltam. Nem azért mert nem tudtam a nyelvet, tehát szakmailag meg nyelviileg teljesen felkészült voltam, de emberileg és így a fegyelmezés kapcsán voltak problémáim. Sokkal több. De hát szerintem ez az életkor függvénye is, tehát egy huszonkét-három éves, az hiába áll a tizennégy éves elé, ha odaáll, nem hiszem, hogy tud vele úgy bánni, mint egy 40 éves.

És más fordulópontra tudsz gondolni?

Hát gondolkodtam ezen és nem tudtam kitalálni mást, nem.

Nemcsak eseményre gondolsz egyébként, hanem olyasmire, hogy valakivel találkoztál, vagy bekerültél egy közegbe...mondjuk most Te nem váltottál munkahelyet, ha jól értem.

Nem, én itt vagyok kezdettől... De eszembe jutott valami. Hogy ez az iskola a kezdetekben egy kisebb iskola volt, és három éve voltam itt azt hiszem, amikor összekapcsoltak minket egy másikkal... tehát két iskolából lett egy.

Összevonták?

Igen, összevonták és helyileg ideköltözött az a másik is, és mi maradtunk itt, és a másik iskola hozott magával egy testvériskolai kapcsolatot. Ott látod is a fényképen, az az angol iskolának a fényképe. Tehát ez egy angliai iskola, Manchester közelében, nem tudom, hogy mennyire tudod, vagy ismered, tehát északon. Tehát igazából a mi városunknak van egy testvérvárosa, és ez a kisváros, ez a testvérváros mellett van. És ők, a másik iskola, akik ide jöttek hozzánk, ők hozták magukkal ezt a testvérkapcsolatot. És ebbe én is így belesöppentem.

Ja, értem, ez egy testvériskolai kapcsolat.

Igen egy angol testvériskolai kapcsolatot hoztak magukkal, a másik magyar iskola, akik ideköltöztek hozzánk. Hát én is ugye amint ez létrejött ez a fúzió, bekerültem ebbe a testvériskolai programba és onnantól kezdve ugye ide-oda utaztunk, egyik évben ők utaztak ide, másik évben mi utaztunk oda. Körülbelül 20 gyerekkel szoktunk menni, meg hát ugye levelező kapcsolat, e-mailek, minden. Azt gondolom, hogy ez is egy fordulópont volt, élő kapcsolat volt akkor.

A nyelvvel vagy a kultúrával?

A nyelvvel, a kultúrával, mindennel, ez egy nagyon jó dolog. Sajnos most már a pénz hiányában meghiúsult ez az utazás, 3-4 éve nincsen, vagy több is, nincs utazás, de maga a kapcsolat az megvan. Ők sem jönnek már, hanem az ottani tanárok utaznak ide, tavaly ősszel is voltak. Hoztak nekünk leveleket angol gyerekektől, fényképes kis leveleket. Azokat mi kiosztottuk, és akkor a mieink válaszoltak. És akkor ők levelezgetnek. Most már így szabadjára engedjük ezt a dolgot, és akkor ők e-mailt váltanak. Ha kell, akkor segítünk, de most már ez önállóan megy.

Legalább ez megmaradt.

Igen és az meg egy nagyon nagy dolog volt, nekem magamnak is, hogy angol anyanyelvű emberekkel tudok kommunikálni, meg ott egy hétig tartózkodtunk kint. Szervezni is kellett, tehát ilyen szempontból, meg a gyerekeket is fel kellett készíteni arra, hogy kimegyünk és ott a praktikus nyelvtudásuk azért legyen meg, tehát ez még egy fontos dolog. Meg hát eleve az, hogy így tudatosult bennük az, hogy ez nemcsak egy tantárgy, hanem ez az életnek a része, hogy beszélünk angolul.

Ez is hatott a Te szakmai munkádra, mert mondod, hogy fel kellett őket készíteni az ottlétre. Tudsz még olyasmit mondani, ami Téged, mint tanárt, befolyásolt abban, hogy hogy alakult a tanításod? Mondjuk ez lehet egy személy, vagy egy könyv...

Most nem jut eszembe más,...

Mondtat itt többször már, hogy kollégák...

Igen hát ez folyamatosan ... végül is van egy kolleganóm, aki .. de ezt nem érzem fordulópontnak...mert Ő kezdettől...

Most arra gondolok, hogy más hatások értek, érnek-e?

Akkor igen, bocs akkor nem egészen voltam tisztában a kérdéssel. Végül is van egy kolléganóm, akivel nagyon szoros munkakapcsolatban vagyunk, mellettem is ül a tanáriban. Ez mondjuk tényleg fontos olyan szempontból, hogy egymásnak a flashcardjait, meg ... tehát mindent cserélgetünk, kártyákat, DVD-t, képeket, bármit, módszereket, ... tehát csak így szünetben akár hogy „Képzeld ma azt játszottam valamelyik osztályban, hogy ...”, és akkor elmondja. És egy olyan ötletet mond, hogy nem is gondoltam eddig rá. És akkor következő órán már én is használom, tehát ez egy ilyen napi szintű .. tehát így tapasztalatot cserélünk.

Tehát minden nap akár.

Igen, igen, segítjük egymást. Ez mindenképpen. Meg hát voltam most tavasszal egy továbbképzésen a [szervezet]-nél, ez nekem egy nagyon nagyélmény volt. Olyan szempontból, hát egyrészt, amit ott kaptam... Tehát ez egy 30 órás tanfolyam volt, de háromszori ottlét volt. És online tanfolyam. Tehát nekem ez volt az első... hétről hétre kaptunk feladatokat online és azokat mind meg kellett csinálni, el kellett küldeni. És a kollégákkal, akik részt vettek levelezni, ... fórumok voltak és akkor ott tapasztalatot kellett cserélni. Tehát végül is hasonló volt, mint itt a kolleganómmal, csak hát ugye annyiból érdekesebb, hogy vadidegenek. Az ország mindenféle részéről. És különböző korcsoportban tanítanak, különböző iskolákban, egész más lehet mondjuk lehet az anyagi körülménye annak az iskolának. És hogy így cseréltünk tapasztalatot, és azon a három budapesti találkozáson is, amikor ott voltunk, nagyon jókat tudtunk tanulni egymástól.

Akkor ezért volt ez annyira jó, mert egymástól tudatok tanulni.

Meg az előadók is jók voltak.

Voltak előadók is?

Voltak előadók is, igen, meg hát workshopok voltak, meg hát volt, ami így kivetítőn, órarészletet néztünk, olvasnivaló az online anyagban volt benne, tehát így vagy két hetes ciklusokra volt osztva ez az anyag, végül is módszertani továbbképzés volt, tehát ebben benne van minden, tehát volt olvasástanítás, nyelvtanítás, szókincs, különböző témák, és akkor mindig egy-két hét szólt arról a témáról. És ahhoz volt mindig egy elmélet, tehát annak a hétnek az anyaga úgy kezdődött, hogy elolvastam ugye ott az interneten azt az anyagot, aztán azzal kapcsolatban voltak feladatok, kérdések, és a végén mindig kellett írni egy esszét. Tehát az nagyon komoly volt, egyébként, úgyhogy azért úgy izgult is az ember, hogy megkapja-e a végén a 30 pontot, mert volt, hogy visszadobták és újra kellett írni, tehát rendesen, mint egy főiskolán. És ez egy nagyon intenzív dolog volt és még ezek mellett ...

Még ezt munka mellett...

Igen. És ahogy a szakmai anyagot azt úgy rendesen kaptuk, még mellette volt az, hogy kollégákkal, gyakorlatilag két és fél hónapon vagy három hónapon keresztül kapcsolatban voltunk és mindenki megosztotta egymással a tapasztalatait.

Ha most mérleget kéne vonni, akkor mit mondanál, hogy miből tanultál a legtöbbet azóta, amióta dolgozol?

A gyakorlatból, a napi ... a saját gyakorlatomból.

Az óráidból.

Igen, így van. Mondjuk így, hogy a gyerekektől. Az nagyon sok, mindenben, akár a tankönyv, a tananyaggal kapcsolatban, az órávezetés, a módszerek, minden, minden.

Az hogy a gyerekektől, az inkább a gyerekek által, ugye?

Na, így, igen, igen. Mert azért talán még általános iskolában nem ...

Bár nagyon sokszor gondolják, hogy okosabbak, igen de egyébként nem.

Még nem néz utána, hogy mit nem tud a tanárnő.

Azért van olyan is. Tehát van olyan szó, hogy ő egy számítógépes játékból tudja azt a szót és én nem. De hát akkor el szoktam ismerni, hogy én ezt nem tudtam. Most én tanultam valamit.

Jó, tulajdonképpen ez volt volna a múltból, de máris beszélünk olyanról, hogy például minden nap akár vagy gyakran egymással megosztjátok a tapasztalataitokat, de milyen gyakran fordul ez elő?

Naponta.

Minden nap, akár naponta?

Szerintem igen, akár naponta. Hárman vagyunk egyébként felső tagozaton, a harmadik kolleganónk is ... nagyon jó a viszony vele is, de azért vele nem ennyire szoros. Tehát csak mi ketten inkább.

És mentél erre a tanfolyamra, ez azt jelenti, hogy hiányérzeted volt, vagy valamiben fejlődni akartál? Vagy egyébként elég képzett vagy csak ...

Tehát igazából, megmondom őszintén, hogy kellett a pontszám.

Ja, ez kötelező volt.

Igen most jöttem vissza ugye GYES-ről és nem volt meg a hét év alatt összeszedendő pontszámom és az igazgatónő beiskolázott. Végül is ez egy ingyenes... Tehát nagyon jó volt, mert ingyenes volt, érdekelt is, gondoltam, hogyha [szervezet], akkor ez biztos, hogy színvonalas lesz, tehát mindenképpen jól jártam vele.

Értem, de úgy egyébként azt gondolod, hogy ... hogy eleget tudsz ehhez a munkához?

Hát szerintem nem lehet eleget tudni. Tehát mindig lehet újat tanulni. Most az interaktív tábla.

De azért azt is mondtad, hogy eléggé felkészített a főiskola.

Igen, nem éreztem semmiben hiányt....

Van, aki rosszabb kezdőpontról indult...

Igen?

Igen, igen.

Igen, tehát azt így is gondolom, csak jönnek új dolgok, tehát ez a technikai része, abszolút. Tehát bejött a számítógép, bejött az internetes akármilyen, online nyelvi játékok, vagy egyéb dolgok, azért ezekkel kell lépést tartani, meg hát itt az interaktív tábla, ami nagyon is újdonság, és ebben én még nagyon az elején tartok, tehát használgatom, de készen kapott tananyagot már tudok használni interaktív táblán, de én még magamnak gyártani nem tudok.

Máris előrébb vagy mint én...Tehát ettől függetlenül, úgy érzed, hogy felkészült vagy, de úgymint mindig jönnek új dolgok, értem.

Meg új tankönyvcsaládok, meg azért mindig lehet újat tanulni. Meg azért azt gondolom, hogy a gyerekek is egyre inkább változnak, egyre nehezebb például fegyelmet tartani, a motiváció, tehát ezekben szerintem mindig lehet újat tanulni.

És van olyan készséged, amit tanultál a főiskolán, vagy tanultál azóta, amit nem használsz, nem tudsz használni ebben a helyzetben?

Hát most nem tudom igazán, hogy mire gondolsz. Hát, komolyabb nyelvtani részeket nem használok, a szenvedő szerkezetre gyakorlatilag

még nem került sor, ment nem jutunk el odáig nyolcadikban sem legtöbbször.

Tehát akkor nyilván, ugye mondod, hogy akár közép és felsőfokra is készítesz elő tanulókat magánúton, ...

Igen, igen,

Azt ebben a közegben nem használod, tehát ilyenformán többet tudsz, mint ami kell az iskolafalak közt.

Igen, például esszé íratni, vagy hivatalos levelet íratni, vagy ... tehát ezeket a magasabb szintű dolgokat nem tudom itt használni. Ha erre vonatkozott a kérdés, nem tudom.

Igen erre is, van, aki azt mondja, hogy mit tudom én, ő tanult rengeteg irodalmat az egyetemen és ezt nem tudja használni...

Jó, ez egyébként igen, ez igaz, még akár a gyermekirodalmat sem.

És mondjuk szeretné...

Tehát próbálkoztam kicsiknél, hogy bevittem mesekönyvet és akkor na most nézzük és kinyitjuk a kinyitós kis akármít.... De igazából mivel 22 fős szakköröm van alsóban második osztályban, ami szerintem nem igazán praktikus... Tehát nyolc-tíz gyerekkel el tudom azt képzelni, hogy leülnek körém, és kinyitjuk és elmeséljük és mit tudom én... De 22-vel nem lehet megcsinálni. Tehát 22-vel csak a csoportmunka vagy a frontális osztálymunka, és ülnek a padban vagy játszunk és mondókázunk vagy körjátékozunk. De azt is kétféle osztva, tehát először az egyik fele, aztán a másik fele, addig az egyik fele színe, aztán cserélünk. De közben ott hátul mindenféle történik, tehát itt azért a nagy létszámok mellett van egy pár dolog, amit nem lehet megmenni. Az tény, hogy mi is nagyon sok ... irodalmi műveket elemeztünk, verset elemeztünk, Shakespeare, stb. tehát ezeket itt nem lehet, nem is nagyon szeretném, hozzáteszem. Tehát nincs rá szükségem. Igazából nem az a problémám, hogy itt nem tudom használni, hanem az, hogy talán ott feleslegesen kellett nekem olyan szinten megtanulni. Ez a főiskolára vonatkozik inkább, a tanítóképzőn nem volt olyan szintű irodalom, ott gyermekirodalom volt, legalábbis angolból. A főiskolán voltak ezek a komolyabb irodalmi művek.

De történetesen Te nem is akarod ezt tovább vinni.

Igy van.

Végül is nekem abból, amit mondasz, úgy tűnik nekem abból, amit mondasz, hogy kollégáktól tanulsz a legtöbbet, jelenleg.

Igen.

Nincs olyan, akit mentorodnak tekintesz, ugye, vagy ilyesmi, workshopok, vagy belső továbbképzések nem igazán vannak itt, ugye?

Hát angol nyelvűek nem nagyon, inkább, ami egész felső tagozatra vonatkozó.

És az hasznos?

Attól függ, milyen témában, most például volt egy, ami nagyon hasznos volt, az interaktív tábla-használatra vonatkozott, az tény, hogy az gyakorlati hasznos információkat tartalmazott. Angol workshopok itt helyileg nincsenek. Kevesen is vagyunk hozzá igazából.

Konferencia... egymást szoktátok-e látogatni, és akkor most csak felsoroltam azt, ami úgy eszembe jut nekem, de ha van más ötleted, azt is szívesen veszem. Tehát hogy miből tanulsz? Lehet, hogy találsz olyan weboldalt, amiből tanulsz.

Igen, az is előfordul, meg hát itt a British Councilnél is voltak órarászletek... voltak videók fent. Budapesti általános iskolákban felvett órarászletek voltak és ott is voltak nagyon jó ötletek például. Hát egymást nem olyan gyakran látogatjuk, én többször szeretném, de ez remélem változni fog a jövőben.

És a jövőben egyébként hogy gondolod, hogy ez hogy lesz? Körülbelül így?

Azt gondolom, hogy igen, én már főiskolát, valószínűleg vagy egyetemet azt gondolom, hogy nem fogok elkezdni. Még ilyen továbbképzéseken vagy konferenciákon bármikor vagy konferenciákon részt veszek. Vagy tankönyvbemutatón is akár vagy egyéb ilyen angol tanároknak tartott továbbképzéseken. Nem tudom, mit lehet még ide? Nem jut eszembe más. ... Még a versenyek, nem igazán van nálunk egy intenzív versenyeztetés... nem biztos hiányát érzem, amik ide hozzánk eljutnak angol versenyek azok többnyire...

A gyerekek pályáznak?

Küldenek az iskolának. Általában az iskola kap... országos vagy itt a városban rendezendő angol versenyekről tájékoztatást és mi eldönthetjük, hogy nevezünk-e oda valahány gyerekkel. De ez még egy pár ével ezelőtt még sokkal intenzívebb volt. De most már sajnos gyakorlatilag, ingyenes verseny szinte nincs is. És 1000-2000-3000 forintokért meg már nem nagyon lelkesednek a gyerekek, hogy versenyre menjenek. Mert most már olyan versenyeket hirdetnek, tényleg ebben a tanévben is két vagy három olyan angol verseny-felhívást kaptunk, ami ilyen előzetes versenyfeladattal jár. Hogy akkor adott témában például az olimpiáról készítsenek egy projektet. És akkor már azzal kell odamenni, arra már kap pontot és akkor még ott valamilyen feladatokat kell... És ez nem, tehát ez nekik túl sok, szerintem. Tehát fizetni kell érte, sok melóval jár, ehhez már lusták a gyerekek.

Igen, pedig ez, ... hogy mondjam, kilépnének az osztályteremből, és ez mindenkinek, tanárnak és diáknak is kihívás lenne?

Igy van, ... nálunk helyileg van egy, most már tíz éves hagyománya van, mióta az angol iskolai kapcsolatunk van, azóta van nálunk a városban itt egyedül egy angol szépkiejtési verseny. És ahol anyanyelvű zsűri tagokat szoktunk meghívni, legalábbis egy fő mindig anyanyelvi szokott lenni, aki el is tud jönni. És innen az iskolából is meg más iskolákból is jönnek gyerekek, ezt mi szervezzük, és ez 10-11 éves gyerekeknek szól, tehát 4.-5. évfolyam. De egyébként így eljutni más angol versenyekre nem igazán... És a levelező versenyekkel ugyanez a probléma, hogy még GYES előtti időkben nagyon jó levelező versenyek voltak, és nagyon lelkesek is voltak a gyerekek, amíg még ingyen volt, vagy olcsó volt. Akkor, úgy emlékszem, hogy 800 Ft volt talán, és három levélváltás volt benne. Hogy megoldotta, elküldtük, visszajött kijavítva, benne volt a következő és akkor így. És a végén kaptak egy kis oklevelet, ha nem értek el helyettesíteni, be kell dolgoztak, de most ez is ilyen 2500-3000 Ft. Tehát egyszerűen a szülő nem lehet ennyire megterhelni. Főleg hogy igazából nincs garancia, hogy ezáltal bármi pluszt is kap a gyerek. Szóval így ez a versenyzés már nem annyira jellemző.

Arról szól itt az utolsó rész, hogy milyen kompetenciái legyenek egy tanárnak. Már említetted azt hogy például amikor nyolcadikosokhoz bementél, akkor huszonevesen, nem hiányzott a nyelvtudás, nem hiányzott a módszertan de mit is mondtál, jópofa volt, nem ijedt voltál, hanem?

Riadt.

Azt mondtad, hogy „riadt voltam”.

Hát volt ott egy olyan kérdés, hogy „Are good teachers born or made”? És arra gondoltam, hogy mindkettő, tehát nincs meg egyik a másik nélkül, szerintem.

Tehát ehhez is kell egy kis tehetség?

Igen, igen. Tehát régen, most már azt hiszem, nem úgy van a felvételi, hogy belöknek egy gyerekközösségbe, és akkor ott valamit kezdjél velük, már amikor én felvételiztem, már akkor sem úgy volt. De szerintem az nem volt rossz. Gyakorló... tehát kollega is néha meglepi az embert azzal, hogy ... kellemetlenül meglepi, hogy bemeleg és nem tud mit kezdeni egy adott osztállyal, vagy akár elhelyettesíteni, be kell menni, mondjuk fizikaórára. És akkor kell, hogy legyen az embernek egyszerűen ez az érzelmi intelligencia, ami kell hozzá, hogy egyszerűen hogy kell egy gyerekkel szemben lenni. Vagyis hát nem egy gyerekkel, mert pont ez a lényeg, mert huszonvalahány gyerekkel. És hát mondjak ez az amit csak a gyakorlat tud... de ha mondjuk az emberben nincs meg az érzék ahhoz, hogy érezze a gyereket, egyszerűen hogy figyeljen rá. Szóval tényleg volt olyan, hogy bementem mondjuk órát nézni kollégához, és meglepődtem azon, hogy nem tudott kapcsolatba kerülni a gyerekekkel, a saját tanítványaival nem tudott kapcsolatba kerülni, egyszerűen nem mondta a nevüket, ha rájuk szólt, akkor az egész osztálynak szót a rászólás, hogy rosszak vagytok, csend legyen már, nem tudom, mi, nem mondta azt, hogy Gábor, állj fel, csend legyen már. Tehát az, hogy érezni kell, hogy egy adott szituációt hogy kell leereagálni. És hát ez egyrészt ugye meg kell, hogy legyen valamilyen szinten az emberben, másrészt meg ehhez jön a gyakorlat. Nem tudom, hogy ez így mennyire...

Igen... mesterséggént, vagy művészetként tekintesz a tanításra?

Erre is azt mondanám, hogy mindkettő. Hát semmiképpen sem csak mesterség, de ha választanom kell, akkor inkább mesterség, mint művészet, de kell, hogy legyen benne egy kis művészet. Tehát ha csak mesterség lenne, akkor az ember nagyon hamar belefáradna. És nagyon ... megszokott lenne. És ugyanazokat a dolgokat csinálná minden osztállyal, és mindig és halálisan unalmasak lennének az órái, meg ő maga is. Saját magának. Úgyhogy ennyiből talán... van benne művészet. Meg hát az, hogy minden gyerek más, és minden csoport más és ami az egyik osztályban működik, az a másikban nem. És ehhez kreativitás kell tényleg. Meg hát azért a művészet nekem azt jelenti, hogy az ember valami iránt lelkesedik és hogyha én magam nem tudok lelkesedni az iránt, amit szeretnék átadni, akkor azt a gyerek rögtön érezni fogja, és nem fogja érdekelni. Tehát magammal kell, hogy ragadjam a gyerekeket, és ez a része talán inkább művészet.

Jó, most itt újra megkérdem, de már választottál tulajdonképp, hogy a ... angoltanárok képzéséből valami hiányzik-e. Azt mondtad, hogy végül is nem, legalábbis eddig, ezt tartjuk akkor?

Tartjuk, de hozzájött az, amit eszembe juttattál, hogy sok felesleges dolgot is meg kell tanulni. És hát nem tudom, nekem, tehát a tanítóképzőn, nekem ott nagyon sok gyakorlat is volt, mert ott volt egy saját gyakorló iskolája a főiskolának, ugye most már ez a főiskola nincs is, nem tudom, mennyire tudod, tehát valamilyen része átkerült máshová talán, de a nagy része az... már nincsen. Az egy nagyon régi épület volt, az egy apáca nevelde volt egykor, a kastély, végül is, és ott volt a főiskola, tehát az egy előregedett épület volt, ezt mi magunk is tapasztaltuk, tehát nem volt meleg víz, meg ... de most nem is az a lényeg, de ott az épületben volt egy szárny, ahova egy gyakorló általános iskolát beköltöztettek. Két osztállyal indult, és oda le tudtunk menni gyakorolni. Tanulni. Akár mi órát nézni, vagy mi órát tartani. Mondjuk nem volt az azoknak a gyerekeknek jó, így utólag azt gondolom, nagyon mesterkélto dolog volt, de nekünk akkor praktikus volt, eleve, hogy láttunk közelről gyerekeket. Megvoltak a rendes tanáraik, de nekik minden órán más jött be, mindig máshoz kellett alkalmazkodni, tehát az egy olyan ... egzaltált dolog volt számukra szerintem, tehát nem kívánom a saját gyerekeimnek, hogy ilyen szituációba kerüljön, de nekünk jó volt, mert láttunk közelről gyerekeket. Láttuk a saját módszertan tanárunkat, hogy boldogul egy problémával... egy módszertani problémával. Például én ebből nagyon sokat tanultam, hogy az angol nyelvű módszertan-tanárunk, akinek ugye az volt a mindene, hogy mindent angolul, és ez a mai napig téma egyébként kollegákkal, és nem tudom, hogy neked, mi a véleményed erről, vagy kicsit lehet magyarul, vagy sokat magyarul, vagy akármilyen. Ugye ez is valahol művészet, hogy találjuk meg valahol az egyensúlyt. De az ottani módszertani angolos tanárnőnk, aki egyébként egy briliáns módszertani tudással ... egy angol hölgy volt, nem is tudott egyébként magyarul, és odaadtak neki egy osztályt és tanítsa őket angolra. Na most az első pár órán lenyűgözte őket. Azzal, hogy csak angolul mindent és képek és játékok és tapsolt és énekelt és mindent csinált. De aztán egy pár órával később már nem érdekelte őket a dolog, mert nem értették, hogy mit mond. Nem tudták tőle megkérdetni, hogy most mi van? És elkezdtek rendetlenkedni és nem tudott igazából fegyelmezni sem angolul. Tehát nem tudott mit kezdeni ezzel a dologgal. Nekem az egy nagyon nagy lecke volt, hogy hát akkor kicsiknél azért nem lehet ezt, hogy csak angolul szólalok meg. Muszáj alkalmazkodni, és muszáj észrevenni, hogy most akkor ez itt nem működik, akkor magyarul fogom mondani. És hogy is jött ez elő. Ja, hogy ott nagyon sok módszertan volt, mondjuk a másik főiskolán a módszertanból én hiányosságokat éreztem volna, ha nem lettem volna már akkor gyakorló tanár, de hát lehet, hogy pont ezért is nem volt ez annyira erős, mert ott már mindenki levelezőn járt, úgyhogy...

És így mint gyakorló tanár, szerinted milyen képzésre van szüksége valakinek? Ugye vannak ezek a kötelező tanfolyamok, ilyen-olyan kurzusokat el kell végezni...mit gondolsz erről például, vagy milyen tartalommal kellene ezeket a kurzusokat megtölteni?

Hát azt gondolom, hogy a nyelvi tudása már mindenkinek meg kell, hogy legyen, tehát arra nem ... annak nem nagyon látom szükségét. Hanem inkább kifejezetten a módszertan, ami nekem is nagyon tetszett a British Councilnél, a módszertan. Az új tananyagok, legyen az interaktív vagy új tankönyvcsalád, vagy bármi, tehát az újdonságok. Aztán a külföldi iskolákkal való kapcsolat-tartásról is mondjuk én szívesen tanulnék, hogy hogy lehet ezt a gyakorlatban mondjuk alkalmazni. Mert azért lehetne ez intenzívebb is nekünk.. ha mondjuk nemcsak e-maileznének a gyerekek, tehát erről lehetne akár erről is egy továbbképzés, hogy hogy lehet a külfölddel kapcsolatot tartani, vagy felvenni. Élő kapcsolatot. Hát nem tudom, most így nem jut eszembe más.

Ez nem kevés, tehát nem baj, ha nem jut eszedbe más. Illetve ha valami még benned maradt, akkor azt még mondjad még, tehát hogy ... én kérdeztem a kis kérdéseimet, de mondtad, hogy elolvastad és ha volt valami olyasmi, amit mindenképp akartál volna mondani.

Nem szerintem elmondtam, nem.

Nagyon szépen köszönöm.

Appendix P Transcription of the Interview with Teacher Participant 11

Duration: 45 min

Azt mondják, hogy gyakran hasonló tanárrá válunk, mint aki tanított bennünket valaha? Ez vonatkozik Rád?

Igen, én szerintem nagyon. Nekem általános iskolában volt egy nagyon jó angoltanárom, őt is akkor szerettem meg leginkább, amikor édesanyám hatodik-hetedik évvégén kezelésbe vett, ő akkor nyelvvizsgázott és akkor elkezdett rengeteget angoloszni, és nyilván amikor egy picit éreztem, hogy jobb vagyok, mint a többi a csoportban, na onnantól akkor megszerettem, tehát onnan már a tanáromnak a stílusával sem volt gondom. Ő egy picit az a fajta, aki ... az a nagyszájú, aki szereti néha beégetni mondjuk a rosszcsonst gyerekeket, ha arról van szó, nem kellett soha hadakoznia a gyerekekkel, hogy így és így kiabál, hanem egy-egy ilyen jól sikerült mondattal helyrerakni az egész osztályt, a nagyszájúakat, és szerintem valahol én is ilyen vagyok, aztán ugyanilyen típusú angoltanárom volt középiskolában is, tehát ha valakihez hasonlítok, ehhez a nagyszájú modellhez. Igen, nagyon csúnya szóval az az „állatidomár típus”, voltuk egy belső képzésen és ott erről beszélünk, kaptunk képeket, hogy kik vagyunk, tyúkanyók, ugye, építész, szobrász, stb. tehát én úgy gondolom, hogy ez a kertész és az állatidomár keveréke, tehát hogy azért valahol próbálunk odafigyelni, hogy ki tudjanak bontakozni, de ezeket a gyerekeket kordában kell tartani. Rosszul, erősen hangzik, de van benne valami, hogy a tanári pályán azért erőlködni kell...

Végül is nem olyan régen kezdte el tanítani, milyen tanár voltál, amikor elkezdted? Változtál, vagy változol valamilyen irányba? Milyen tanár vagy?

Változom? Változom egészen biztos, talán egy kicsit, mondjuk arra nagyon próbálok odafigyelni, hogy rugalmas maradjak, hogy nyitott maradjak a gyerekek felé. Mert eltelik egy pár év és nem is tudom valaki mondta, hogy az évekkel egyre kevésbé érti a gyerekeket, és én is, tehát az évekkel aztán telítődik az ember és akkor, jó, tehát úgy gondolom, hogy rugalmatlanabbá válok, de igyekszem nem, és lehet, hogy ez a következtetésségemmel is összefüggésben van, mert a másik az, hogy nem biztos, hogy én következetes vagyok, tehát lehet, hogy rugalmatlanabb vagyok, de egyre következetesebb.

Hiányzott valami a főiskolás vagy egyetemi tanulmányaidból?

Igen, abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy a főiskolát és az egyetemet is csináltam, Nekem mindkét szülőm pedagógus, erre mondják igazán, hogy hátrányos helyzetű gyerek, valahol biztos van ennek hozadéka, hogy a családban, ... de igazából csak Anya tanít, Apa teljesen mással foglalkozik. És amikor oda jutottunk, hogy főiskola vagy egyetem, akkor Anya azt mondta, hogy ha úgy érzed, hogy gyakorlatias típusú ember vagy, akkor főiskola, ha meg az elmélet, akkor egyetem. És akkor én úgy éreztem, hogy teljesen gyakorlatias vagyok, egyértelmű, hogy főiskola volt, és akkor azért megcsináltam az egyetemet, hogy meglegyen a végzettség. És tényleg így volt, hogy a főiskola nagyon hasznos és gyakorlatias volt. Sok módszertant kaptunk, nagyon jó volt a gyakorlat is. Az egyetemnél ez a plusz kettő év, az ember egy kis plusz elméleti háttérrel kapott, nagy szükségességét vagy nagy hasznát ennek nem látom. Viszont ami nagyon hasznos most, az amit elkezdtem, a fejlesztőpedagógia, mert itt a mi iskolánkban nagyon sok a tanulási nehézséggel küzdő, sok a problémás diák, ezért kezdtem el a fejlesztőpedagógiát.

(Érthetetlen rész)

Voltak eddig fordulópontok a pályádon?

Az iskolaváltás, először ált. iskolában tanítottam, aztán elkezdtem óraadóként dolgozni szakközépiskolában, láttam, hogy az általános iskola nem nekem való meg az, hogy amikor itt volt 2 éve, akkor lettem menedzser osztályfőnök, az annyira nem, hanem most hogy 2 éve vagyok szakközépiskolai osztályfőnök. És ez valahogy teljesen más, a diákok dolgaival is foglalkozom, például, hogy kinek milyen problémája van. Tehát az osztályfőnökség volt egy fordulópont.

Milyen nagy hatások értek még a pályádon?

Ált. isk. tanárom abszolút, de az, hogy Anya is tanár, az mindenképp. A stílusa, akkor a kitartása, az hogy láttam, hogy otthonról láttam, hogy milyen az, ha otthonra hazahozza munkát, hogy milyen az otthonról dolgozni. Szerencsés helyzetem van, mert emlékszem, hogy akárhányszor reggel az egész család bejött [városnév] re autóval és előtte Anyut tettük ki, Anyu képes volt dűdölészva bemenni az iskolába, abszolút jó kedéllyel ment be dolgozni. Szerintem ez maradhatott meg bennem, hogy úgy megy be dolgozni, hogy de nagy örömmel megy be és nem úgy, hogy mikor van péntek. És ez biztos, hogy valahol befolyásolt, hogy semmi bajom nincs a tanítással, az iskolával, én ezt szeretem, szóval ez befolyásolt.

Miből tanulsz a legtöbbet?

Vannak különböző továbbképzések, amik ... ha nem is hosszú távon, de ilyen rövid távon, mindig valami kis hatással van rám, úgy érzem. Így vettem részt egy mediációs kurzuson és ott, az egy háromnapos tanfolyam volt, és annak igazából az volt a lényege, hogy sokszor ez a néma, értő csend is sokat ér, ami én ... , nyilván már rájöttél, hogy relatíve sokat beszélék, és az például teljesen az én stílusomtól ellenkező volt, hogy néha megéri csendben maradni és figyelni. És azóta tényleg, rájöttem, hogy hellyel közel, amikor az nem egy párbeszéd, igyekszem csendben maradni, és jobban odafigyelni a másokra. Tehát mindig vannak olyan kurzusok, aminek ... valami picit mindig viszek magammal a kurzusról. És ezek a kurzusok megtalálnak felülről, vagy megtalálom magam.

És milyen gyakran tanulsz valami újat?

Milyen gyakran? Hát az iskolában mindig ügyelnek arra, hogy az ember ne nagyon unatkozzon, tehát félévente azért valami tanfolyam mindig van. Szeretek bennük részt venni abszolúte, mert valami újat mindig tanul az ember. Tehát most így még család nélkül, most megtehetem azt, hogy egy-két nap itt-ott, vagy hogy a délutánt az ember ezzel-azzal tölti, ilyen olyan tanfolyam. Ez belefér.

S akkor ezekre küldenek, vagy Te választod?

Megtalálnak. Tehát az úgy szokott lenni, hogy most mondjuk fölülről jön, hogy most van egy európai karácsony és akkor Ildikó megy Prágába ezzel meg azzal, és Ildikó megy fordítani. Nálunk relatíve szerteágazó, vagy elég nagy a külkapcsolatunk, Györgyinek köszönhetően igazából első körben, és ott az olasz külkapcsolatokban én vagyok érintett. tehát ott ha valami van, vagy én megyek vagy ők jönnek, az is például, volt az európai karácsony, voltak kisebb nagyobb megmozdulások, most egy nagy 2 éves projektje volt az iskolának. Angolok, svédok jöttek, ott kellett tolmácsolgatni. Mindig van valami. Félévente valamivel mindig kijelölnek vagy valami ... és továbbképzéseknél is ugyanez van, ... de hát ha meg nem, akkor kitalálom magamnak, mint például kitaláltam, hogy akkor csinálom a fejlesztőpedagógusit.

Mikor tanultál utoljára valami újat?

Hát mindig tanul az ember (nevet) ... most van ez a két éves kurzus, ami egy nagyobb... , éppen tegnap volt például egy belső kis workshopunk, az a csoportos tanítással kapcsolatos, tehát a frontális tanítás és csoportmunkás tanítás, tehát tegnap is tanultam éppen valami újat, az egy ilyen belső továbbképzés volt. Tehát folyamatosan... Most tényleg az él bennem első körben, hogy látom azokon a kollégákon, akik GYES-ről jönnek vissza vagy kisbabával, hogy nyilván onnantól a család szerepe azért jobban megneő, mint egy mondjuk egy párkapcsolatban. És akkor azért próbálom még most ezeket elintézni, meg a rugalmasságra is utaltam, próbálom magamat rugalmasabban tartani, amíg nincs olyan akkora családi háttér igazából, ami jobban elvenné az időt a tanulmányoktól, addig ezt megpróbálom így.

Akkor a hosszú-távú stratégiád is ez, ugye?

Igen, hát csak amit így látok körülöttem...

És amit megtanultál, végül is mindent tudsz használni? Vagy van olyan tudásod, amit nem tudsz?

Hát, ha átgondolom, hogy amikre küldtek, vagy amikre voltam továbbképzésen, ami érdekelt, hát nyilván a nyelv, vagy az interaktív táblás dolog. És az interaktív tábla is érdekel nagyon , meg jónak tartom, de ... az egy dolog, hogy nyilván nem használom minden órán, mert

valahol azért még azt látom, ez is egy picit olyan, ahogy beszéltük, hogy van az ideális gyerek-kép, vannak módszerek, amiket nagyon lehet alkalmazni, mondjuk egy 15 fős nagyon ügyes kis haladás angolcsoporttal, de amikor az a lényeg, hogy van még mondjuk 80 óránk a szakácsokkal mondjuk össz-vissz egész évben, és teljesen nullák, de jussunk el valahova ... (érthetetlen), akkor ezt mondjuk nem biztos, hogy az interaktív tábla segítségével tudom elérni. Tehát néha úgy gondolom, hogy a rendes normális frontális tanítással azért is eléggé jól lehet haladni, tehát nem mindig tudom igazából alkalmazni. Nem mindig látom inkább a szükségességét. Nyelveknél amik vannak, ugye a csoportmunkára szokott a legtöbb épülni, de úgy új módszert nem hallottam, de mondjuk az is igaz, hogy nem rég jöttem ki a főiskoláról és az is számít, azért ott sok mindent megtanítottak, meg csináltunk, szerintem ennyi, hogy nem mindig látom értelmét.

Ezekből a továbbképzésekből tanulsz a legtöbbet? Vagy azt mondd, hogy nem nagyon hasznos egy ilyen kurzus?

Hát ezek azok a források, amik valami újítási lehetőséget tudnak biztosítani, mondjuk akár egy új módszer, egy új feladat, egy új játék kipróbálása, mondjuk ez az, ami ...ha nyilván az ember ott van, akkor ... és akkor kipróbálok a következő órán. Most is például pont ugyanez ez volt, tegnap csináltunk egy ilyen belső továbbképzéses dolgot, csoportmunkálkodással kapcsolatban, és ma pont volt egy dupla óram, és akkor gondoltam tegnap délután, hogy ezt fantasztikusan meg tudnám ezen is valósítani, és ezt csináltuk. Tehát ezért mondtam, hogy rövid távon mindig él az emberben az, aminek részese volt, és akkor mondjuk lehet, hogy ezen a héten, jövő héten, vagy valamikor még használom, de jövőre esetleg nem biztos, hogy amikor ugyanezt dolgozom föl, akkor ugyanígy fogom csinálni. Rövid távon ezek jó kis hasznos dolgok. Szeretem az internetet is böngészni mondjuk, módszertani ... nem is módszertani, angol feladatok, játékok például, van egy-kettő, ahol ilyen kis handoutokat csinálhatnak, és akkor arra beindul az ember fantáziája, és akkor átszabom, hogy nekem is alkalmas legyen. Néha egy-egy kolléga is mond egy-két jó ötletet, ami neki teljesen bejött. Az óramegfigyelés hasznos de feszélyez, ...

És ez így lesz a jövőben is?

Nem tudom, jó kérdés, hát hosszú távú konkrét terveim nincsenek, meg úgy érzem, hogy most jöttem ki a főiskoláról és tele vagyok ötlettel meg kreativitással, de a jövőben talán ugyanúgy ezek a kisebb továbbképzések például. Meg ha elég kreatív az ember, akkor egy-egy feladatot azért át lehet úgy szabni. Most mondjuk úgy csinálom, hogy ami még a fejemben van, a kisebb feladatokat, ha bejön valami, akkor kijegyzetelem, vagy amit interneten találok, följegyzetelem, és akkor megmarad. Van valami jó elképzelés egyébként?

Nem, nincs helyes válasz, nem arról van szó, ha erre gondolsz.

Hát mert érdekel, mert azon nem gondolkodtam, tényleg, hogy mi lesz mondjuk 10-15 év múlva, akkor amikor biztos nem ebből a könyvből tanítunk, úgyhogy hiába jegyzetelem végig ki magamnak, azért nem biztos, hogy ugyanez lesz.

Egy dolog állandó: a változás.

Igen, igen, ezek a kisebb továbbképzések erre jók.

Milyen készségekre van szüksége egy tanárnak?

Készségek... hát nyilván türelemre, de Az biztos, hogy az ember személyisége is igen fontos abban, hogy milyen tanárrá válik az ember. Volt ez a kérdés valahol, hogy milyen egy jó tanár, hát biztos hogy kell hozzá egyfajta egyéniség. Mondjuk az, aki halk szavú és csendesebb, az nem biztos, hogy itt az iskolában meg tudja állni a helyét. De lehet hogy ő máshol fogja megtalálni a helyét, mondjuk a felnőttképzésben. De türelem az szerintem úgy átlag kell, anélkül nagyon nehéz, következetesség, amivel mondtam, hogy néha még lehet, hogy gondjaim vannak. Énnekem fontos a rugalmasság, empátia, akkor az, hogy jól el tudja magyarázni a dolgokat, tehát, akár gyakorlatiasan, hogy minden diák föl tudja fogni. Szerintem egyfajta humor is, az azért nem árt, legalábbis általános iskolában, de itt is nyilván, meg hát nyilván azért tudnia kell a tananyagát, tehát egy magabiztos kiállás sokat segít, de ezt feltételezzük, hogy megvan mindenkinél. Meg igazságosság, meg szeressen tanítani, szeresse a munkáját, a gyerekeket.

Te ezt művészetként vagy mesterségként éled meg ezt a szakmát?

Hát valahol a kettő együtt. A kettő együtt, szerintem. Hát azért lehet tanulni is, de azért nagyban besegít, ha van egy jó alap, abból könnyebb ... szerintem inkább tanulni kell, mint mesterkedni, valahol a kettő együttese az ideális.

És akkor itt arra is gondolsz, hogy születni kell erre, vagy képezhető?

Igen... Nem az, hogy születik-e erre valaki, mert senki sem úgy születik, hogy két évesen látszik, hogy biztos pedagógus lesz, de valahol biztosan van abban is kapcsolat, hogy a szülők foglalkozása, szülők esetleg meglátása, vagy akár hogy a szülő és az iskola kapcsolata milyen volt. Mert ahol soha nem volt ideális, ott nem hiszem, hogy a gyerek pedagógus szeretne lenni. Az is fontos. Biztos, hogy vannak olyan háttér dolgok, amik ha nem is tudatosan, de befolyásolják az embert abban, hogy erre a pályára menjen. Tehát azt mondom, hogy ha van egy jó alap, akkor abból biztos hogy könnyebb ideális tanárt képezni.

Mit tennél bele még a tanárképzésbe, hogyha rajtad múlna?

Hát a módszertani háttér szerintem fontos, ez nálunk ott a főiskolán úgy gondolom, hogy jó volt. Aztán amit mondtam, hogy ugyanakkor a tanulási problémáival küzdők száma egyre nagyobb lesz, ezzel itt szembesültem, persze lehet, hogy azóta már változtattak, de ... mi akkor még nem tanultunk erről, volt egy picike rész megemlítve, de ez nem ártana. Nálunk van ez a mentorság, hogy kijelölnek az ember mellé egy mentort például, és ahhoz se nagyon volt semmi előzetes háttér... hogy akkor ez most mi.

Ilyen van nálatok?

Hát nálunk sem nagyon működik ez még szerintem jól, mert pont amikor ide kerültem, akkor jött ez be valahogy, hogy kell a kezdők mellé egy mentor, és meg volt határozva, hogy a mentornak mi a feladata és a kis mentorálnak is, és mellém pont valaki olyat jelöltek ki, akivel egyszerre kerülünk ide, ő is teljesen új volt, és egy fél év múlva elment szülni, tehát papíron 3 évig volt mentorom, de igazából csak fél évig, és akkor amikor ő elment, még én helyettesítettem. Tehát ez nálam nem működött, de jó lenne. És lehetne már a főiskolásokat is felkészíteni arra, hogy lesz egy ilyen, lesz egy mentorunk. Nekem az biztonságérzetet adna, hogy van egy ilyen program, mindegy hogy hova kerülsz, van egy ilyen program, .. Tehát nem az, hogy kész, befejeztük az egészet, és akkor innentől kimész boldogul azzal, amid van, hanem hogy az ember úgy érzi, hogy olyan nagyon azért még nem árt annak a gyerekeknek. Tehát azért az jó lenne. Hasznos lenne, nem is minden iskolában van talán, talán három évig, lehet, hogy iskolafüggő.

És van még valami ötleted, hogy mit tanuljon egy tanár, akkor amikor már gyakorló tanár, nem kezdő?

Milyen továbbképzés lenne hasznos?

Igen.

En mondjuk magamon veszem azt észre, ugye, csináltam ezeket a kis ... akár egy délután kis módszertani ezt-azt-amazt.... Most már éreztem, azt, így az ötödik évben, hogy úgy elég volt csak az angoltól, tehát angoltól nem tudok igazán másfele menni, csak ezek a módszertani dolgok vagy az interaktív tábla. És hogy valami újat szeretnék csinálni, és újat szeretnék kipróbálni, és magamon azt érzem, hogy most ez a négy év elég volt arra, hogy jó-jó módszertan, de hogy már lassan mindegyik ugyanolyan. Vagy egy új könyvet akarnak igazából bemutatni, és arra épül, vagy ugyanaz a lényege mindegyiknek. Úgy gondolom, hogy most ez nem volt már olyan színesség vagy változatosság, aminek hasznát vehettem volna. Vagy inkább a diákok hasznát veszik, hogy én tudom és akkor nekik milyen jó az, hogy csinálunk valamit, kipróbálunk valamit. Tehát úgy bennem volt, hogy teljesen más irányba szeretnék, így jött a fejlesztőpedagógia. Lehet, hogy az ember már teherként éli meg a továbbképzést, ha ugyanolyan típusú. Kitekintés is kell a szakmából, valami teljesen újat tanulni. Énszerintem kitekintés kell.

Van még valami, amit akartál mondani, csak nem kérdeztem meg?

Ja, például igen, hát például a fejlesztési napló-írás, haladási napló. Erről sem volt sosem szó, és tudom, hogy csak úgy dugták az orrom alá, hogy „na akkor ezt holnaputánra kitöltve kérjük vissza, jó?” És akkor az ember ilyenkor nyaggatja az idősebb kollégákat, azok örülnek...

Ez végül is egy adminisztratív feladat?

Hát igen...

Ki olvassa el?

Hát igazából fölülről, ha van egy ellenőrzés. Ezzel is igazából az a gond, hogy papíron fejlesztjük azt a szerencsétlen diákot, meg papíron csinálunk haladási naplót, de egyébként nem. Se ő nem olvassa, se a szülő, legalább akkor lenne értelme. Akkor lenne értelme, ha a gyakorlatban is megtörténne. Adminisztratív igen, egy felülről jövő ellenőrzés esetén minden legyen lekönyvelve, lepapírozva, ... Még a tanárhoz akartam mondani, hogy alkalmazkodóképesség, kreativitás, következetesség, empátia, legyen megbízható, a gyerekek is megbízzanak benne. Legyen szigorú egy kicsit, igazságos, ... Legalább a munkáját meg a gyerekeket szeresse.

Nagyon köszönöm az interjút.

Appendix Q Transcription of the Interview with Teacher Participant 12

Duration: 50 min

Azt mondják, hogy sokan olyan tanárrá válnak, akik tanították őket. Ez vonatkozik Rád?

Hát sokra nem hasonlítok, meg volt olyan, akire nem is szeretnék hasonlítani, és azt hiszem van olyan is, akire nagyon szeretnék hasonlítani, de az nem egyszerű, mert ő annyira jó. A diplomámat írtam nála, egy nagyon energikus tanár, a temperamentuma hatott rám. De azoktól is tanultam, akik nem voltak olyan jók. A gimnáziumban például volt egy olyan tanárom, aki nem volt különösebben kommunikatív, de 2 dolgot jól csinált. Ő volt a második angoltanárom, 3-4.osztályban, fakton. Szerintem depressziós volt, de erre csak felnőttként jöttem rá... Az egyik, amit jól csinált, az az volt, hogy nagy szókinccse volt, és ezt igyekezett is átadni, a másik, hogy mivel Angliában élt egy ideig, igyekezett átadni a kultúrát, szokásokat, anglicizmusokat, kifejezéseket. Ezt én is csinálom. Tőle nagyon sokat tanultam nyelviileg. Szeretnék kommunikatívabb lenni, olyan mint az a tanárom, akinél a diplomámat írtam. Ez azt jelenti nekem, hogy életszerűbben tanítani és oldottabb hangulatot kialakítani az órán. Azok a tanárok hatottak rám, akik megjelenítették az autenticitást, szerették csinálni a munkájukat és az angol nyelvet. Szóval azt is megkockáztatom, hogy azoktól is tanultam, akik nem voltak jó tanárok.

Milyen tanár voltál a pályád elején?

Hát, lelkesebb. Volt egy nagyon megható élményem nemrég, az egyik legelső tanítványaim közül egy tanár lett, angoltanár, és társszerzőként írt egy könyvet, és küldött egy példányt, és írt egy levelet, megható volt olvasni, hogy az én hatásomra lett angoltanár, és hogy én milyen lendületesen, lelkesen tanítottam. Jó volt felidézni ezt, mert már egészen elfelejtettem. Ezt a lányt az intenzív nyelvi éven tanítottam a kéttannyelvű gimiben, heti 10 órában, ami nagyon szép élmény volt. Nagyon szerencsés voltam, hogy fiatalon két évig ebben a programban részt vehettem [városnév]-ban, nagyon sok munka volt, de én ösztönszerűen tudtam, hogy mit hogyan kell. Biztos hibáztam is, de nagyon élveztem... Most kevésbé engedem meg magamnak, hogy hibázzak, és így kevésbé élvezem a tanítást, azt hiszem.

Hiányzott valami az egyetemi képzésedből?

Hát a writing, tehát azt utána kellett megtanulnom, az kimaradt valahogy, volt egy szeminárium, de az kevés volt. Azt itt raktam a helyére, amikor itt kezdtem tanítani.

Fel tudsz idézni fordulópontokat a pályádon eddig? Vagy hogy milyen hatások értek az elmúlt években?

Hát az első két év mindenképpen az volt, az egy nagyon szép feladat volt, az [városnév]-i alapozó év. Jó munkacsoportunk volt, jó volt a tematika, „egy csoda volt”. Nagyon sokat dolgoztam, a szüleim csodálkoztak, hogy egy tanár miért ilyenkor jár haza, mit tudok ennyi ideig csinálni. A sok hiányosságomnak mind utánanézttem, sok mindent akkor tanultam meg angoltól, amit azóta is tudok. Volt négy jó native kolléga, a csoportvezető élettapasztalata is nagy volt, volt egy-két idősebb nagy tapasztalattal bíró tanár. Sokat tanultam tőlük. Aztán egy-két évet az államigazgatásban dolgoztam, nem tanárként, hanem egészen más területen. Később nyelviskolában, ott senki mentorom nem volt. És aztán elkezdtem tanítani itt az egyetemen, először csak levelezőn.

Szombaton?

Igen, levelező szombati csoportokat kaptam. Aztán ahogy ez egyre nehezebb volt a család miatt a hétvégi munka, kérdeztem a főnökömet, hogy lehetne-e nappalin, és akkor kiderült, hogy lehet, csak kérni kellett. Nagyon örültem. Az egyetemre kerülés új lendületet adott, jó érzés, hogy van feladat, nem csak úgy van az angolóra. Ilyen szinten még nem tanítottam nyelvet. Úgyhogy rendesen kellett magamat képezni. Szerencsére egy-két helyes kollégára bukkantam itt, például egy kolléga, akitől nagyon sokat tanultam; ő egy 62 éves tanár, de sokkal dinamikusabb, mint sokan mások, nagyon agilis, és hatalmas tudása van. Egy ideje közös csoportjaink vannak, szeretünk együtt dolgozni. Most is sokat tanulok tőle, ő kötődik Angliához, jár [városnév]-be is tanítani, hozzá a nyelvi frissességet. Én is voltam az utóbbi években kétszer is nyelvi tréningen Angliában. Azt gondolom, real life inputra mindig nagy szükség van a tanításhoz. Két képzésen voltam, [városnév]-i továbbképzések voltak, az egyik contemporary English, ezt viszem itt tovább, beleverem a hallgatókba, a másik Academic English volt. Nagyon jól tudom használni az ott tanultakat, és sokat fejlődtem nyelviileg is. De a legnagyobb hatás az előbb említett idősebb kolléga, meg a kollégák. Jó team van itt is, évente egyszer-kétszer workshopot tartunk. Itt ki-ki beszámol az aktuális továbbképzéseiről vagy saját fejlesztéseiről, ötleteiről. Nagyon ösztönzően hat rám ez a csapat. Néhány éve jeleztem, hogy volna igényem arra, hogy visszajelzést kapjak a munkámról, így felvettem, hogy hospitáljunk egymásnál. Ez kicsit beindult, nekem nagy segítség, és szeretném a jövőben is igénybe venni. Nagyon sokat tudunk egymástól tanulni!

Nincsen diákoktól visszajelzés?

De van, persze, egy formanyomtatványt töltenek ki minden félév végén. Ahogy idekerültem és elkezdtem tanítani, nem igazán tudtam, hogy jól csinálom-e. Fontos lett volna a folyamatos visszajelzés kollégáktól. Az előző félévben ez megvalósult: párban látogattuk egymást, aztán megbeszéltük, hogy hogy volt, mint volt. Csak úgy kollégaként, nem supervisor alapon. Ez nagyon jó volt, eddig hiányoltam. Jó volna ebből rendszert csinálni.

De ha már kötelező, akkor nem szívesen csinálják.

Lehet, de úgy is nagyon rossz dolgozni, hogy évekig a kutya rá nem néz a munkádra. Egy kicsit, megmondom őszintén, hogy rosszul is esett, hogy nem kaptam értékelést. Sok bizonytalanság és kérdés volt/bennem: most jól csinálom? És rossz érzés volt, hogy akkor az én munkám csak azért van, hogy pipáljuk ki, hogy ezt az órát is valaki megtartotta? A férjem a multivilágban él, és azt látom, hogy ott a munkavégzés és -szervezés alapja a visszajelzés és értékelés. Ott elképzelhetetlen, hogy valaki úgy dolgozzon hónapokig, hogy ne kapjon nagyon komoly visszajelzést arról, hogy mi oké, és mi nem oké, és rendszeres önértékelés is van, szóval a legkülönbözőbb módjai vannak az értékelésnek, nyilván a teljesítmény-ösztönzés céljával, nagyon helyesen. Itt viszont láttam, hogy ennél sokkal nagyobb gondok vannak, hogy nincs erre idő. Mindig az idő hiányzik, igaz? Szerintem azért ez alapvetően nagy hiányossága a felsőoktatásnak, úgy látom, hogy erre nincs kapacitás.

Abból, amit mondasz azt gondolom, hogy ... bár nem biztos... mert azt is mondtad, hogy amikor idejöttél dolgozni a nagy egyetemre akkor volt Benced sok szorongás. De a kérdés arra vonatkozik, hogy Te megfelelően képzettnek érzed erre a feladatra? Vagy, és van-e olyan készség, amit viszont nem tudsz itt használni?

Mindenképpen kell folyamatosan képeznem magam ehhez a feladathoz. Kell sok nyelvi input és gyakorlás. És ahogyan már mondtam, az idővel inkább nő bennem a szorongás, és azon is dolgozni kell. A másik: vannak a tanításban nem használt képességeim, de hála Istennek a női lét sokoldalúságába annyira minden belefér, hogy van alkalmam máshol kamatoztatni ezeket....

Amit eddig kaptál az oktatási rendszerben az elég-e, az-e, amire szükség van, több-e, más-e?

Igen, nagyjából igen. Azért friss módszertani ötleteknek mindig híján vagyok. Tehát azt érzem, hogy tudásilag elég képzett vagyok, most ez nyilván, hogy sose elég, mindig kell fejlődni, de most már tartok valahol. Amikor idejöttem, azt mondtam, hogy hű de ciki, és nekem ehhez milyen sokat kell tanulni, és akkor úgy menet közben szépen rájöttem, hogy a nyelvi szintet mindenki menet közben tanulta meg. Tehát nem tudsz úgy idejönni, ha csak nem az ember tényleg 5 évig Angliában élt, vagy akár egy évig, vagy két évig, hogy near-native szinten beszélsz. Nekem ez nem adatott meg. Így vannak kételyeim az angolomat illetően, de most úgy nagyjából egyensúlyban vagyok önmagammal, vagy úgy viszonylag talán helyrekerült az önbizalmam. Viszont tudod mi a gond nekem? Miben vannak hiányosságaim szerintem? Tehát azt érzem, hogy nagyon szeretnék, amit mondtam már neked, hogy nagyon szeretnék kommunikatívabban tanítani, és ehhez képest nagyon sokszor a frontálisnál kötök ki. És hogy ennek mi az oka, ezen sokat töprengök. Tudok egy csomó apró trükköt, például hogy nem nekem kellene elmondani egy-egy tézist, hanem meg kéne kérdezni, hogy mit gondolnak róla, de mégsem használom őket folyamatosan. Ez

szerintem megint egyébként magyar oktatás versus külföldi, külföld-téma. Hogy mi, nekünk nagyon erre áll rá az agyunk, a személyiségünk, mindenünk, mármint a frontális oktatásra, a kinyilatkoztatásra. Ugyanakkor én már nagyon szeretnék másmilyen lenni, mert látom, hogy az mennyivel jobb. Tehát ez ügyben még nem érzem magam elég jónak, Teljesen világosan látom azt, hogy ez a módszer nem ösztönzi a diákokat. Tehát hogy ez itt kevés.

A diákok partnerek lennének?

Úgy gondolom, hogy nagyon nagy a gond velük is, mert ebbe az oktatási rendszerbe nőttek bele. És ők alapvetően, nem, ők kifejezetten kényelmesnek gondolják ezt, hogy én szövegelek. Csak ettől borzasztóan unalmasnak érzem magam, tehát ez így nem nyelvfejlesztő óra, hogy én állok és szövegelek és ők meg szorgalmasan hallgatják és jegyzetelnek, és ha felszólítom, akkor tudja, hogy hol tartunk. Ezen sokat gondolkodom és minden félévben próbálok valami újat kitalálni.

De honnan jön ez, nem az oktatási rendszerből jön ez? Ez a Te hiányosságod?

Biztos, hogy a rendszerből és belőlünk is jön. De mondd neked valamit: Angliában olyat soha sem csináltak velünk, hogy a tanár valakit felszólított. Pairwork/groupwork van állandóan, és különben meg egy-két feladatot a tanár fölolvass, de a legtöbb feladat, minden feladat ki van adva pairworknek. És akkor, már az egy oldottabb helyzet, hogy a párommal kell valamit csinálni. Ettől már eleve életszerűbb egy adott órai helyzet, úgy mondanám, hogy 'task-based'. Én persze felszólítok embereket az óráimon, és meg is tapasztalom sokszor, hogy a mai gyerekek számára egyenlő a lefagyással az, hogy felszólítom. Mert nincs meg az a jófajta önbizalmuk, és öntudatuk, hogy mondom én, amit mondok, maximum nem jó. Tehát ez nincs. Nagyon félszegek, halkak, Te hogy én hányszor mondom el egy órán, hogy „Speak up”, meg „Who do you think heard this?” tehát, hogy egyszerűen, ilyen „bocs, hogy élek” módon vannak ott a nyelvfejlesztő órán az angolszakos hallgatók. Szoktam azon is lamentálni, hogy én vagyok-e túl vehemens, és ha én bemegyek és elkezdek szövegelni, na akkor ők inkább köszönik, és akkor hát ők semmit. A discussion az bejön, a pairwork vagy a groupwork, az még jobban, most a kedvencem a groupwork, tehát, hogy hármannal és akkor látszik, hogy így feloldódnak, és akkor fölcsilan a szemük, és akkor tők jól megbeszélnek mindent. Úgyhogy azt kéne többet. Azt látom. Tehát módszertanilag van még bőven fejlődnie.

A pályázatokból azt gondolom, hogy keresed a lehetőséget akkor a továbbfejlődésre, és ezt a workshopot mondtad még, nem tudom, konferenciák vagy van ez a párod, akivel megnézték egymást, akkor ebből is profitálsz úgy mond. Gondolkodsz azért egy PhD kurzuson egy kicsit, nem is tudom, talán a konferenciát nem mondtad.

Nem.

Van esetleg egy mentorod?

Így kinevezve nincs, de én ezt az idősebb kollégát abszolút annak tekintem, és ő nagyon-nagyon próbál is engem segíteni. És például övele, én képzeld el én olyan jóba keveredtem, hogy bármit így meg merek tőle kérdezni, tehát ő előtte tőkre nem szégyeltem azt, hogy nem tudok valamit.

Nagyon kíváncsivá tettél...

Hát ő nagyon jó, Te, az a nő... Hát ... Én nagyon-nagyon odavagyok tőle, de hát itt mindenki. Ez az utolsó éve, hogy tanít, nyugdíjba megy most már végleg. Már nyugdíj után jött vissza, de hát ő egy nagy veszteség lesz itt, az biztos. Mert olyan jó ... és olyan jó kis órai vannak, ... Meg az, hogy gyönyörűen beszél angolul, tehát Ő tényleg nagyon-nagyon sokat élt kint, meg jár ki havonta két havonta.

És ez, mit gondolsz, hogy a jövőben is így lesz, hogy így képzeld el a jövőbeli fejlődésedet? Hogy... Jó, most mondd, hogy ő most nyugdíjba megy, de végül is máskollégák is vannak itt, akikről tanulhatsz.

Hát ... biztos hogy nekem szükségem van mindig azt hiszem, mentorra, meg mentorokra, meg szaktekintélyre, tehát, akikre felnézek, mindig az életben, és a szakmában is igaz. Hát remélem igen hogy így lesz. Igazából jó lenne Angliában kint lenni és kint tanulni, most nekem úgy szívem szerint ahhoz lenne kedvem, amit semmilyen szempontból nem tehetek meg, hogy egy jobb fajta Masters programba Angliában belevágni. Kinti környezetben tanulni, ez nagyon jó lenne. De ennek nincsen realitása.

Erre nem látsz esélyt...

Nem, most erre semmilyen szempontból nincs esély. Hátha majd még alakul másképp az életem. De most így nem nagyon látom egyébként így szakmailag a hogyan-továbbot. Most én is kicsit el vagyok akadva. Mert most dönteni kellene, hogy megyek-e tovább, és egyszerűen nem tudok belevágni. Nem tudom megtenni egyszerűen.

Most azt értem, hogy Angliában nem tudsz beiratkozni egy PhD programba, de mi az ami még akadályoz abban, hogy elindulj ...

Nekem nincs elég motivációm egy ELTÉ-s nagyon kemény, teljes embert igénylő programba.

Szeretnéd is meg nem is? Vagy kellene, de nem szeretnéd? Vagy hogy van ez?

Tehát nincs elég motivációm ahhoz, hogy elméleti dolgokkal ennyit foglalkozzak, hogy ennyit olvassak, és akkor még az írásról nem is beszélünk. Tehát van egy-két dolog, ami érdekel, ami most motoszkál a fejemben úgy mond, tudományos témák, pl. ez a pedagógiai dilemma, amiről beszélünk, vagy általában a magyar gyerekek rendkívüli önbizalomhiánya. Ezeket tők jó lenne kutatni, ez érdekel például kifejezetten, de én azt szinte kizártnak tartom, hogy én erről 300 oldalt tudjak írni, tehát hogy ezt nem tudom, tudod. És most alapvetően az élethelyzetem olyan, hogy nem tudom ezt beleilleszteni. Nevelem a 3 gyerekeket, vezetem a háztartást és ezek is lekötnek, nemcsak a szakmám. Nem tudom hova elképzelni az életemben a phd-t. Ez most szakmailag megtorpanás meg egy ellentmondás is bennem, önmagamban, mert én keresem mindig a magasabb kihívást, és azért vagyok itt. Tudom, hogy azért vagyok itt az egyetemen, mert nekem ez most kihívás, tehát én ezt élvezem, hogy ezt csinálhatom. És egy iskolába én már nem mennék el, Te, egy sima iskolába, esetleg valami jó angolszakos gimibe igen, de egy sima sulihoz nem lenne türelmem, meg alázatom. Én nagyon élvezem ezeket a kihívásokat, és ugyanakkor most meg mégis azt gondolom, hogy továbblépni meg nem akarok, nem tudok. Kérdés, hogy így maradhatok-e itt.

Talán kapcsolódik ehhez a kérdéshez az, hogy Te ezt mesterséggént éled-e meg, vagy művészként. Gondolkodtál ezen?

Hát ez nagyon szép kérdés ... Igen, mindenképpen az, például ezt az idősebb kollégát látom magam előtt, ő mindenképp egy mester. Ez mindenképpen mesterség... vagy a témavezetőm, ha eszembe jut, hát ő is egy mester, meg művész is. És hát hogy én annak élem-e meg? Igen. Mégpedig azért, mert azt szeretem a tanításban, amikor azt érzem, hogy az egész lényemmel benne tudok lenni. Tehát amikor nem azt érzem, hogy ... hogy ez egy részfeladat, hanem hogy ez most igazán én tudok lenni. Azt nagyon szeretem. De azért nem mindig ilyen számomra a tanítás. Pont ezeket a döntéseket kell most meghoznom. Hogy most elég-e ez nekem az élettől, tehát ez az-e amit én nagyon szeretek, és akkor viszont lehet hogy például azt az áldozatot is meg kell tenni, hogy egy ilyen 5-6- nem tudom hány évre betervezni egy ilyen nagy teljesítményt, vagy valami más válaszom van. Ez bennem most nagyon alakul. A saját gyerekeimen is látom azt, hogy a mester és művészi tanár vagy akár tanító, meg a szükségből tanító között valami bődületes különbség van. Tehát hogy milyen nagy erővel tud rombolni az, aki nincs a helyén és mégiscsak gyerekekkel foglalkozik. Úgyhogy ez mindenképpen mesterség, gyönyörű mesterség, nagyon kevesen értenek hozzá és nagyon keveseknek lenne szabad csinálni, vagy nagyon kiváltságosaknak és azt gondolom, hogy az emberi alkalmasság kellene, hogy legyen a kulcskérdés a tanárképzésben.

Tehát számodra a mesterszint, vagy a művészi szint a jó minőségi munkát jelenti, ugye? Ezekkel azonos. Meg egy nagyon jó emberi kvalitást?

Az emberit, Te, én azt gondolom, hogy azt. Minőségben is ezt értem, tehát aki a saját emberségében magas szintre eljut, és nyilván ennek megfelelően vagy ezzel együtt van szakmai tudása is, az tud jól tanítani, vagy az tud jó tanár lenni. De legalábbis ennek a hiánya biztos, hogy alkalmatlanná teszi, hogy igazán jó tanár legyen.

És tulajdonképpen mit értesz ez alatt? Tudnád nekem mondani két mondatban, hogy mi az emberség, meg emberi alkalmasság? Hogy mit értesz ez alatt? Mert mondd, hogy szakmai tudás...

Igen, az oké, az úgy objektív...

Az is érdekes, hogy az alatt mit értesz, de ...

Azt gondolom, hogy úgy lehet csak igazán tanítani, én is csak akkor élvezem a tanítást, amikor önmagammal jóban vagyok. Tehát egy ilyen ... harmónia, azt gondolom, egy első harmónia kell ahhoz, hogy az ember jól tudjon tanítani. Tehát ezt megint csak a gyerekeim tanárainál látom, hogy aki komoly gondokkal küzd, akár egzisztenciális, akár milyen, komoly nehézségekkel, az nem tud igazán odafordulni a gyerekek felé. És hát itt pedig arról van szó, tehát, de magamon is látom, én is akkor tudok odafordulni, amikor le tudom tenni a gondjaimat, ha nem feszítenek annyira, és úgy tudok bemenni, hogy most rátok akarok figyelni. Az ember akkor érzékeli, hogy mire van igazán szükség, mit kell máshogy csinálni. Ha az ember a saját problémaival van elfoglalva, akkor nem tud ráhangolódni arra, hogy egy osztályteremben mi történik.

Te szerencsés voltál, mert megkaptál... gyakorlatilag egy jó alapot kaptál az egyetemen. Tehát nem tudsz olyat mondani, ami hiányzik a képzésedből, vagy ami látszik, hogy mások képzéséből hiányzik a tanárképzésben.

Hát szerintem ez nagyon hiányzik azért ez a szemléletváltás, tudod, hogy ...

A nem frontális...

Tehát hogy ezt ... egy kicsit ördögi körnek érzem, tudod, mert azt érzem, hogy próbálok nem frontálisan tanítani, de annyira a frontális beidegződéseink az erősek, merthogy úgy nevelődtem, hogy ez nagyon .. nekem is nagyon-nagyon kemény munka átállni.

Hát ezt gondolom, hogy generációk...

De hát hogy ez hogy fog kikopni, merthogy én is most így tanítok, vagy felesbe, de így is tanítok. És a gyerekek borzasztóan, ahogy mondtam már, vevők erre, ők nem akarnak, nagyon nem akarnak kiállni. ők szégyellnek kiállni. Például azt csinálom, hogy képzeld el ... két-három éve minden, akár milyen szemináriumot tartok, ez vesszőparipám, nemcsak az EAP-n, hanem ... hogy mindig csináltatok prezentációt. És azt minden kurzusban végig veszem, hogy hogyan miként kell előadni. Átbeszéljük. Tavaly tanultam egy nagyon jót [városnév]-ben, amit az idén bevezettem. Hát ez is spanyolviasz valószínű... de én annyira örülök, hogy ide eljutottam: hogy nem én értékelem őket, hanem egymást értékelik. És van egy peer evaluation sheet és egymást értékelik az alapján. És Te ez valami fantasztikus. Először úgy féltem, gondoltam, majd biztos udvariaskodnak, és az elején olyan óvatosság is volt, és most már annyira jó, itt is csoportokat csinálunk, négy fős csoportokba értékelik egymást, mert sajnos elég nagy, 20 fős szemináriumaink vannak most. És hihetetlen jól megmondják, és nagyon aranyosak, és nagyon ügyesek. És mindig az van bennem, hogy na, még ezt nem mondta senki és mégiscsak nekem meg kéne mondani, és a végén elmondja valaki. És annyira máshogy hat a gyerekekre, hogy a társától kapja. És akkor mindig, még itt is az van, ez is a frontális beidegződés. Nekem mondja. És mondom „Ne nekem mondja! Nem én voltam, oda tessék mondani” Na, ez is például, tegnap például rájöttem, hogy már tíz perce nekem mondják, és nem szóltam. Tehát bennem még mindig az a beidegződés van, hogy az jó ha nekem mondják, pedig pont ezért van az új feladat, hogy peer evaluation. Úgyhogy hát munkás.

Akkor egy dolgot szeretnék még Tőled kérdezni, hogy akkor szerinted egy gyakorló tanárnak amikor már mögötte van 10-20 év, akkor milyen képzsre van szüksége. Most ezen magad is gondolkodsz, ugye?

Igen, ...

De az kiderült már eddig is, hogy szüksége van ilyen lendületet adó képzésekre, ugye?

Igen az biztos. Hát nézd, én azt gondolom, hogy nyelvtanának mindenképpen szüksége lenne autentikus input-ra. Szüksége lenne arra mindenkinek, hogy mit tudom én 5 évente eljusson az anyaországba és ott megfelelő minőségű impulzusokhoz jusson. Ezentúl meg szerintem a jó team, tehát az hogy, amit mondtam, hogy a mentor, akkor az, hogy van ez a kis csoportunk, ez nagyon jó még.

Ez hiányzott ott, ahol dolgoztál még.

Igen, ez nagyon jó tud lenni. Ebből kellene még több. Ezt lehetne még inkább megszervezni, működtetni...

Nagyon köszönöm az interjút, bőségesen elláttál információval... vagy van még valami?

Nem, nem.

Appendix R Transcription of the Interview with Irene, Learner Participant

Duration: 20 min

Belép egy angoltanár a terembe, mit kell tudnia?

Angolul...

Igen, szóval a nyelvet...

Mindenképpen tudnia kell a mindennapi nyelvet is, a beszélt, használt nyelvet, angol nyelvterületen, ugyanakkor a nyelvtani szabályokat is amivel a nem angol anyanyelvűeknek meg tudja tanítani az alapokat. És aztán onnantól kezdve lehet rámenni a beszédre. Hát meg tanítani egyértelműen. Érdeklődést megszerezni, aztán fenntartani, és kommunikálni a diákokkal, megérteni őket. Szerintem az első lépések között az lehet talán, hogy feltérképezni, hogy mire van szüksége a diákoknak, mert nyelvet sok szempontból lehet tanítani, sok céllal.

Tehát igazodni kell a diákokhoz?

Egyértelmű. Mondjuk hogyha az iskolának vannak követelményei, akkor azok adottak, de a diákokra formálni kell azokat.

Mondtad, hogy 20 nyelvtanár volt, vagy mind angol?

Mind angol.

Akkor talán adódott közöttük olyan, aki igazán jó volt.

Igen, hogyne.

Akkor vissza tudsz erre persze név nélkül emlékezni és vissza tudod idézni, hogy milyen volt, mitől volt jó, miben volt nagyon jó.

Volt például egy angoltanárunk, aki kint élt, vagy most is kint él az Egyesült Államokban, úgyhogy vele tulajdonképpen nagyon sokat beszéltünk, és mindig kitalált kreatív feladatokat, pl. minden órára kellett vinnünk egy hírt és akkor utána azt vitattuk meg. Több óránk volt vele és az egyik óra ezzel ment el. Egyrészt naprakészek voltunk, ami így tinédzserkorban nem biztos, hogy igaz, és gyakoroltuk a beszédet. Úgyhogy a látókörünk is szélesült, teljesen általános hírekről beszéltünk, jó idő lesz, bejelentette a miniszterelnök, stb. és ez javította a szókincsünket is és az önkifejezésünket is úgy általában is meg angolul is. Ő nagyon jó volt, ...

És bocsánat, szerinted ezt tanulta valahol, vagy ...

Hát biztos van tanári tapasztalata, lehet, biztos, hogy az alapján szerezte, igen, vagy pedig szerintem személyes hozzáállás kérdése is. De nem hinném, hogy ezt így konkrétan tanulta, hogy most milyen témákról beszéljessünk. Vagy szabadidőnkben elmentünk, és ... pl. étterembe, és ott is beszélgettünk az ételekről, meg ott rendeltünk, úgyhogy ilyen életszerű gyakorlataink voltak tulajdonképpen. Volt egy másik nagyon jó tanárom, ő azért volt jó, mert nyelvvizsgára készültünk éppen, még a Rigó utcai volt a kötelező, és ő előtte ott dolgozott.

Úgyhogy tulajdonképpen két és fél hónap alatt mindent megtanított, ami a Rigó utcában szükséges. Tehát ez abszolút nyelvtan volt, de hát mindent átnéztünk. Az egy dolog, hogy az ember tudja az angol nyelvtant, de vizsgától függ, hogy mikre mennek rá, mit kérdeznek inkább és akkor ezeket próbálta a figyelmünkbe ajánlani.

Itt is a célt vette figyelembe, ugye?

Végül is sok jó tanárom volt..

Az jó! És volt-e olyan, hogy valami nem tudott az angoltanárod?

Persze, ilyen mindenkivel előfordul.

És mit nem tudott?

Szavakat esetleg, volt pl. egy tanárom, nagyon becsültem benne, egy probléma volt, hogy nem angolul tartotta az órákat, hanem magyarul és mikor mi kértük, hogy legyen angolul, mert mi ehhez vagyunk szokva, pont ezután a hölgy után, akivel mindig beszélgettünk. És akkor ő igenis azt mondta, hogy megpróbálja, nehéz lesz, de tud angolul ugye, de azért egy-két hét kellett és akkor belerázódott, és amúgy bevallotta, hogy ő is esendő, nem tudhat mindent, úgyhogy hatalmas szótárakat hordott magával, és akkor volt, hogy együtt szótárztunk, és hát fejlődöttünk mindannyian, meg hát természetesen jóval fölöttünk volt angoltudás tekintetében.

Szóval akkor nem ciki, jól értem?

Nem, szerintem egyáltalán nem. Jó, hát a diákoktól függ, de az én véleményem szerint nem, szerintem nem. Hát senki sem tudhat mindent.

Jó, mikor megszerzi a diplomáját a tanár, akkor szerinted kész? Mehet is a munka frontjára?

Hú, hát voltak nálunk kistanárok, úgyhogy gondolom, hogy már a diploma megszerzéséig is valamennyi tapasztalatot szereznek, addigra már azért egy-két órát tartottak. De hát a diploma után szerintem még bele kell rázódni, bár osztályfüggő is, minden osztálynak másra van szüksége, úgyhogy az első óra szerintem mind a két félnek ilyen tapasztalás. Amúgy pedig, most ez az angoltól függetlenül, mindig naprakésznek kell lennie. Pláne hogyha üzleti angolt tanít egy angoltanár. Képpen legyen, hogy mik az új trendek, nem tudom milyen gazdasági mutatók vannak. És általános műveltség terén is. Hát e nyelvtudást azt elméletileg, vagy remélhetőleg a diplomáig megszerezte. Meg hát azt szinten kell tartani, meg hát az jó szerintem hogyha eredeti nyelvterületre kijár az ember.

Jó, hallottad-e már azt angoltanártól, hogy na akkor én is tanultam valamit. Vagy hasonlót, persze nem szó szerint...

Biztosan, ha valami olyan témát hoztunk fel, ami ... tehát nem feltétlenül angolul tanult valamit, hanem valami olyan prezentációt tartottunk, vagy valami olyan ötlettel álltunk elő, egy olyan megoldással, amire nem gondolt. Kreatívabban találtunk ki esetleg. Ilyen téren esetleg. Ha egy-két szó volt, amit mi tudtunk és ő nem, akkor nem na ma akkor tanultam valamit, de ha valami nagyobb dolog történik, akkor igen.

Tehát inkább a tartalmi dolgokra gondolsz?

Igen, tehát olyan azért még nem fordult elő, hogy valami nyelvtani dolgot mi tanítottunk volna az angoltanárunknak. Nem lett volna olyan helyén való, pláne hogyha utána azt mondja, hogy hogy köszönöm gyerekek ma tanultam valamit. Hát szavak szintjén sem fordul elő olyan sokszor, hogy ...

Jó, ha újra iskolába akarna járni egy angoltanár, akkor szerinted mit tanuljon?

Itt vagyok én...

Hát esetleg új tanítási módszereket, hogyha bármi változik, vagy hogyha munkahelyet vált, akkor az adott munkahely követelményrendszerének megfelelő trainingben részesülhet. Vagy csak újra kimenni nyelvterületre valami kurzust elvégezni, valami témában, ami érdekl.

Volt még valami, amit akartál mondani, csak most nem tértünk ki rá?

Szerintem az lehet a fontos, hogy egy tanár belássa, hogy egy diáknak mi lehet a célja, mert sajnos, legalábbis szerintem sajnos, a nyelvvizsgára mennek rá, és ahogy én látom a diákok, akik nyelvvizsgát szeretnének, azok utána nem fognak boldogulni azzal a nyelvvizsgálattal. Csak átmertek a teszten, tudják azokat a nyelvtani szabályokat, a buktatókat, a helyeset be tudják icszelni, esetleg tudnak írni egy levelet is, meg 10 témáról beszélni, de magát a nyelvet nem tudják használni, nem tudják magukat megértetni. Félnék beszélni, úgyhogy erre érdemes odafigyelni egy tanárnak, hogy a diákokat próbálja meg abba az irányba terelni, hogy az jó, hogy átmegy a vizsgán, de az nem egy egyetlenegy cél. Az is cél, hogy utána boldoguljon, meg tudjon szedni, meg tudja érteni a másikat. Hogy fel is tudja használni azt, amit tanult, nem csak hogy legyen egy papír. És más célokat...

Más célokat, ha más nem megismertetni?

Igen. Megpróbálni.

Appendix S Transcription of the Interview with Maureen, Learner Participant

Duration: 20 min

Belép a terembe egy angoltanár, milyen tudással kell rendelkeznie?

Nyilván egy óriási lexikai tudással kell rendelkeznie. Tudni kell tanítani.

Mit értesz a lexikai tudás alatt?

Nyilván ismernie kell az adott tantárgyat, az angolt, ismernie kell a nyelvtani részét, a szókészletét, nyilvánvaló. De emellett egy angoltanárnak tudnia kell a diákok figyelmét is felkelteni. Egy angoltanár attól jó angoltanár, hogy folyamatosan nyomon tudja követni a diákja előrehaladását és folyamatosan el tudja kötni a figyelmüket. Hogy az órák interaktívak legyenek és én nagyon fontosnak tartom azt, hogy az órák ne csak nyelvtanról szóljanak, nem csak olvasásról szóljon, hanem itt mondjuk egy másfél órás szeminárium alatt mindenképp legyen egy kicsi. Legyen egy kis beszélgetgyakorlat, legyen egy kis olvasás, írásgyakorlat. Ez a változatosság kell ahhoz, hogy tartalmas legyen egy óra.

És aztán közbeszóltam, azt mondtad, hogy az kell, hogy tudjon tanítani.

Igen, én ezt értettem alatta, hogy le tudja kötni, hogy meg tudja ragadni a diákok figyelmét. Engem már több, mint kilenc tanár tanított ez alatt a 12 év alatt és voltak sajnos olyan tanáraink, akik egyszerűen unalmas órát tartottak és bármennyire is akartak figyelni a diákok, láttam rajtuk, meg én is így voltam vele, hogy egy idő után képtelen voltunk figyelni, mert olyan egyhangú volt az óra. Monoton volt. Csak nyelvtannal foglalkoztunk például. Másfél óra nyelvtan. Kell egy kicsit mozgatni az embereket. Viszont volt egy olyan tanárom, aki mindig úgy kezdte az órát, hogy volt egy negyedórás beszélgetés. Bejött, kinyitott egy újságot, felolvasott egy cikket és mindenkinek kikérte a véleményét. Teljesen lényegtelen volt, hogy mi volt a cikknek a tartalma. Lehetett az politikai dolog, lehetett az sport, lehetett az bulvár. Mindenkinek megkérdezte a véleményét, és mindenki elmondta. És kicsit interaktívabb volt az egész óra és mégiscsak beszélgettünk és haladtunk előre.

Oké, voltál már olyan helyzetben, hogy valamit nem tudott a tanárod?

Hát hogyne, hát a tanár is csak ember, és hogyha nem angol anyanyelvű, akkor előfordulhat vele is. Igen, igen volt ilyen.

És akkor mi történt?

Akkor engem is elbizonytalanított. Volt egy pár alkalom, hogy rákérdeztem szavakra vagy kifejezésre, és volt olyam hogy o még sosem hallott ilyet. És akkor elbizonytalanodtam, mert akkor azt hittem, hogy én kérdeztem butaságot, és utánanéztam a saját kis fórumaimon, szótárban, interneten és akkor a következő órán újra följött a téma, és én mondtam hogy utánanéztam és a tanár is mondta, hogy o is utánanézett és ezt és ezt találta.

Nem tudsz konkrét példára emlékezni?

Sajnos nem, de biztos volt ilyen sok.

Szerinted abbahagyhatja a tanár a tanulást, a diploma megszerzése után?

Egy közhellyel élnek: Jó pap holtig tanul. Senki nem hagyja abba tanulást, de főleg azok akik hivatalosan tanárok. Mert már azáltal is hogy egy ember tanári diplomát szerzett, ez azt jelenti, hogy őt érdekli az a bizonyos tantárgy. Ha valakit érdekel valami, akkor azon túl, hogy szerzett egy okmányt, hogy birtokolja azt a tudást valamilyen szinten, mindig is ... azt a tudást, ami a továbbképzéshez kell. Ha nem is iskolai úton, de interneten vagy könyvekből. És én ezt szükségesnek is látom.

Volt már olyan tanár, aki azt mondta neked hogy na ma én is tanultam valamit?

Hogyne, persze. Az előbbi mondatra utalnék vissza, amikor valami szót, kifejezést kérdeztem, amit nem tudott, másnapra utánanéztünk mind a ketten és kiderült, hogy mégiscsak van ilyen. Lehetett valamilyen szakkifejezés, ami a tanárnak nem esett bele a szakirányába, volt ilyen.

És ha iskolába kellene küldeni a tanárokat pár év gyakorlat után, akkor mit kéne nekik ott tanítani?

Mit kéne nekik tanítani? Szerintem egy kis pszichológiát. Ez hozzásegíteni a tanárt ahhoz, hogy jobban tudjanak bánni a diákokkal. Hogy lássák azokat a jeleket, amik bizonyos hozzáállásra utalnak. És hogyha látják, hogy kicsit lanyhul az érdeklődés, mert mondjuk eltelt egy óra a foglalkozásból szemináriumból, akkor ő azt észrevegye és fel tudja használni ezt.

Ezt bármilyen tanárnak is mondhatjuk.

Igen végül is.

Appendix T Transcription of the Interview with Brian, Learner Participant

Duration: 25 min

Belép egy angoltanár a terembe, mit kell tudnia szerinted?

Én azt gondolom, hogy sokat kell tudnia, és a lehetőségek szerint minden területen, elsősorban azt, ami a diákoknak kifejezetten fontos, úgy mint... főleg az alsóbb években ez a nyelvtan. A nyelvtant egyrészt tudnia, másrészt viszont megtanítani tudnia kell. Ezt külön említeném, mert ez nagyon fontos. Később pedig a fogalmazási készség, hogy olyan szavakat tudjon, amik olyan kötőszavak, vagy olyan divatos, vagy olyan jól csengő szavak, kifejezések, amiket ... a diáknak jó, ha alkalmaz, meg igényessé teszi a beszédet. Azután pedig az is fontos, hogy meglegyen a pedagógiai érzéke, hogy tudja, hogy mit kell követelni a diáktól, hogy mit tud számon kérni, hogy felmérje a szintjét, hogy hogy lehet haladni vele, meg ilyenek.

Nyelvtant mondtál, pedagógiai érzéket, szókinccset, ezek közül mind egyformán fontos?

Ezek igen. Amit nem tartok annyira fontosnak, de jó, az a kiejtés. Mert nekem az nagy élmény volt, ... Meg az is fontos, hogy ezekben a nyelvvizsgarendszerekben is otthonos legyen. Ismerje a követelményeket.

Tudsz valakire gondolni a 6 angoltanár közül, aki nagyon jó volt, vagy nagyon sokat tanultál tőle? És most anélkül, hogy megmondanád a nevét, miben volt o annyira jó?

Igen, tehát kettőre is. Úgyhogy kétféle bontanám. Az első negyedikes koromtól volt, kilencedikes koromig volt magántanár, csoportokban voltunk, borzasztó jó volt, kifejezetten az Origo nyelvvizsgára készültünk, fordítás, nyelvtantesztek, de ebben nagyon-nagyon jó volt, és következetes és haladtunk, és tényleg nagyon sokat köszönhetek neki. És aztán nagyon szerencsés módon az iskolába került egy nagyon kiváló angoltanár, akiről nem tudom, hogy az alapokat hogyan tanítaná, de nekem abban a helyzetben tökéletes volt. Külföldön töltött sok időt, nagyon-nagyon naprakész volt, sokat olvasott, meg ismert szókinccset, meg minden. És aztán az nekem nagyon jó volt.

Volt már olyan, hogy valamelyik tanárod nem tudott valamit?

Hát biztos, hogy volt, bár így konkrétan nem emlékszem. Szerintem... Például olyan dolgokat tudnék mondani, hogy a franciából is például, hogy vannak ilyen nagyon buta, vagy nagyon nehéz igeidő különbségek. És a diákokat azért bosszantja, amikor mondjuk a Present Perfect és a Past Simple között tényleg nehéz különbséget tenni, és mondjuk a tanárnak sem sikerül, és ... vagy nem egészen egyértelmű, és akkor mást mond az egyik és mást a másik, ...

És akkor mi van ilyenkor, a diák ezt ugye nem érti meg...

Igen, mert itt azért, én azt tapasztaltam, hogy egyik mást mond mint a másik. És akkor ilyenkor egy jó nyelvkönyv, amiben példák sokasága van, az segíthet.

Olyan nem volt, hogy azt mondta a tanár, hogy ezt most nem tudom, majd utána nézek?

Nem emlékszem...

Jó, oké, elvégzi valaki, mondjuk egy osztálytársad elmegy angol szakra, főiskolát, egyetemen, ki mit, be lehet dobni a mélyvízbe?

Hát be lehet, be kell... Azt hiszem, hogy az, azért így tudhat valaki, bár pontosan nem tudom, hogy mit tud valaki, amikor kikerül az egyetemről, de azért az jó lehet, nyilván sokféle pedagógus van, és vannak jobbak, meg rosszabbak, és ennek megint csak nagyon sok összetevője van, a szaktudáson kívül más is múlik, ...

Na ez érdekel...

Hát elsősorban egy fellépésen, határozottságon, következetességen. Diákkal való bánásmódon, tehát tényleg az hogy ismerje, vagy fel tudja mérni, hogy kinek mire van szüksége. Meg

Tehát vannak más szempontok is...

És hát az nagyon fontos, hogy folyamatosan fejlődjön és őt is érdekelje a dolog.

Mármint a diploma megszerzése után...

Az biztos, hogy olvasni, meg a vizsgarendszereket tanulmányozni, meg idegen nyelvű szövegeket olvasni, nyilván azt mindenképpen.

Olyan előfordult már, hogy egy angoltanár azt mondta neked, hogy 'na ma én is tanultam valamit'.

Igen, szerintem igen és pontosan nem emlékszem, de vagy olvasta, vagy a TV-ben hallotta, vagy ilyesmi.

Akkor felhívta a figyelmeteket valamilyen nyelvi jelenségre?

Igen hogy hogy használnak valamit, vagy valami új dolgot.

A tanároknak hétvéente tanfolyamra kötelező járniuk, akkor szerinted ott mit kellene tanulniuk? Ha már van egy ilyen kötelező dolog. Vagy olvasni...

Igen, nem tudok olyat, amit még meg kéne tanulnia. Legfeljebb a nyelvnek az aktuális állapotát.

Appendix U Transcription of the Interview with Muriel, Learner Participant

Duration: 50 min

Belép egy angoltanár az ajtón, milyen tudással kell, hogy rendelkezzen?

A nyelvtudás az nagyon fontos, és hogy olyan szintű nyelvtudással rendelkezzen, amit az adott társaság elvár tőle. Tehát az én szintemet, nem azért mert olyan nagyon jól beszélek angolul, vagy bármi ilyen ... hanem ... majd ki fogok rá térni, hogy volt ez a speciális angol kurzus, ahol mi mondtuk el, hogy ... semmit nem ismert a banki szaknyelvből semmit, annyi fáradságot nem vett, hogy elolvasson egy elszámoló háznak egy leiratát angolul, mondjuk akkor abban ő is talált volna kb. 100 szót, amiről fogalma nincs, vagy nem abban a szöveggörnyezetben használt. Az a tanfolyam, az számára hasznosabb volt, mint nekünk. Tehát azt gondolom, hogy más az elvárás egy olyan emberrel szemben, aki általános iskolában tanít, tehát ott a súlypontok áttevődnek és ... illetve... más, hogy ki milyen célból tanulja az adott nyelvet. Tehát a nyelvtudás az nagyon fontos ilyen szempontból, és szerintem a pszichológia nagyon fontos. Szerintem a nyelvtanárnak az egyik nagyon ... fontosabb szerepe, hogy az adott nyelvet és az adott kultúrát megszerettesse a diákjaival. Láttam már olyat, hogy valakit nagyon érdekelt egy ország kultúrája és egy adott nyelv, és a nyelvtanár utáltatta meg vele az egészet. Sőt, ellenkezője is előfordult.

Tehát nagyon személyre szabott legyen az oktatás?

Igen, bár értelemszerűen általános iskolában, vagy középiskolában nem lehet túl személyre szabni, mert 20-30 emberrel foglalkozol, viszont lehet, hogy speciális feladatokat kell adni azoknak, akit érdekel. Tehát itt megtalálni egy összhangot a vegyes csapat között. Bizonyos helyeken viszont már van egy előzetes szűrés. Azt tudom, hogy nálunk az egyetemen, mind oroszból, mind angolból, rögtön az első napon megírtuk a tesztet, a jobb nyelvet kezdted el tanulni először, amiből jobban megírtad a tesztet. És utána második nyelvként vehetted fel a másikat.

Akkor csoportra szabottan?

Igy van. És a másik, tehát a nyelvtudás, pszichológia, és a mi nagyon fontos, hogy képpen legyen az adott nyelvterületről ...

Szokásairól?

Igen, szokások, irodalom, kultúra, lehet, hogy abból adódik, hogy speciális angolon kezdtem, vagy hogy jó tanáraink voltak, de ez azért alap ... nálam legalábbis.

Akkor nyelvtudás, pszichológia...

Igen, de már olyat is láttam, más nyelvekből, hogy valaki mérhetetlen nagy tudással rendelkezett, csak képtelen volt átadni a tudását. Vagy nem olyan szinten. Hát igen, ... És igazából tehát azt tudnám felsorolni, amit ez egyetemen tanítanak, tehát azt gondolom, hogy az oktatásunk, tehát amiben a tanárokat képzik, azok rendben vannak. Más nem hiányzik. Inkább én azt látom, hogy azok a tanáraink működtek sikeresen, akik éltek is az adott országban. Igen, nyelvtudás szempontjából is számít, jobb hangulatban teltek az órák, más úgy tanítani valamit, hogy résztvevője volt az ember, tehát nagyon nehéz úgy beszélni Londonról, hogy az életben nem jártál ott, vagy úgy, hogy esetleg eltöltöttél ott 3 hetet és úgy tudod átadni a tudást, hogy élményeket mesélsz.

Jó. Volt-e ezen 5 angoltanár között olyan, aki nagyon jó volt?

Kettő.

Miben voltak nagyon jók?

Minden órájukat élveztük és nem úgy mentünk be, hogy jaj angolóra. Tényleg vártuk az órát, mert mindig valami érdekes dolog is volt. Haladtunk az anyagban, meg beszélgettünk is, a legjobbról azt kell tudni, hogy nagyon szigorú volt, és ugyan beszélgettünk, meg minden, de a szótárunkat minden félévben fel kellett mondani. És nem úgy, hogy 1-est, kaptál, 2-est kaptál, 5-öst kaptál, hanem addig mondtad fel, amíg nem tudtad. O nem a gyengekezőségéről volt híres, azt mondom, hogy [osztálytársaim közül] még aki nem is használja azóta az angolt, a passzív tudásuk azért teljesen rendben van. Az egyetemi tanár nem volt ilyen szigorú és nem biztos, hogy minden tudás megmaradt az egyetemi évek alatt, úgy mint ahogy a gimis.

Tehát az érdekesség és a szigorúság?

Igen, de lehet valaki érdekes... szóval nagyon nehéz megtalálni az egyensúlyt, hogy érdekesség mellett, meg hogy a diákoknak legyen...

Hogy jól érezzék magukat?

Tehát, hogy jól érezzék nálad magukat, de azért követelni is követelni.

Jó. Volt-e már olyan hogy a tanárod nem tudott valamit?

Igen hát, amit elkezdtem ez a szaknyelvi tanfolyam. Csak a szaknyelvet nem beszélték... Direkt a bank felkért egy nyelvviskolát...

Ciki ez?

Igen, véleményem szerint igen. Tehát véget is ért a tanfolyam. Tehát azt, hogy hogy vegyünk fel egy telefont, azt gondolom, hogy ez gimis anyag. És ilyenekkel próbálkoztam. És amikor konkrét kérdésünk lett, akkor... De mondom egy tegnapi példát: közraktárjegyes megbeszélésünk volt, és az egyik kolléga mondta, aki írt egy angol anyagot, mondtam, hogy vannak bizonyos árucikkek a közraktárjegyen, amiket el kell nagyarázzak a kollégáimnak, hogy mi az, mert életükben nem hallottak róla. Ilyen árucikk volt a tritikálé. És mondta itt az egyik kolléga, hogy pont ezt egy angol anyagba kellett fordítania, és mondta, hogy nem találta. És én mondtam, hogy miért nem írtad be latinul. Bármelyik nyelvterület, magyar szövegben angol szövegben, ott van a latin, elfogadott, és meg lehet nézni. Igazából a mi szintünkön, tehát a gyakorlati ... tehát gyakorlatilag nálunk minden előfordul. És nem biztos, hogy nyelvtanilag úgy állunk, hogy teljesen jók lennénk... de igazandiból az ügyfeleink sem várják el, hanem azt, hogy meg tudjuk érteni őket, és meg tudjuk érteni magunkat velük. És pont ezekben a dolgokban nem tudtak nekünk segíteni, ami nekünk kellett volna.

Ez egy sikertelen kurzus volt akkor.

Teljesen sikertelen, hát olyan alap... hogy safekeeping account, hogy értékpapírszámla, ez számára teljesen ismeretlen szó volt. Ami lehet az angoltanáromnak a gimiben is ismeretlen szakkifejezés, mert ez már egy szakmai nyelv, de aki eljön szakmát oktatni, és még akkor sem tartottam volna megvetendő dolognak, ha előtte interjúztat bennünket magyarul, és pontosan megkérdezi, hogy milyen problémáink vannak, és akkor fölkeszül rá. De ...

Akkor ilyen szándék nem volt.

Nem.

Jó. Kijön egy tanár az egyetemről egy friss diplomával. Kész van? Mehet tanítani?

Én azt gondolom, hogy bárki, aki kijön az egyetemről, nincs kész. Semmiképp. Se egy orvos, se közgazdász, senki sincs kész.

Hát igen az orvosoknál is van egy gyakorlati idő, meg szakvizsga...

És lehet, hogy minden szakmában ezt kéne csinálni. Én azt gondolom, hogy a gyakorlati életben derül ki egy tanárnak az erőssége, a gyengesége. Ugyanúgy mint egy közgazdának, vagy bárki másnak. És akkor o tudja, hogy mi az amin erősíteni kell. Tehát soha senki nincs kész és a tanulást sem lehet abbahagyni. Tehát mi sem hagyjuk abba a saját szakmánkban. A letétkezelésen is minden nap történik valami. Van egy új termék. Ír a külföldi ügyfél, nekem is meg kell néhány szót nézmem. Hogy, na most vajon ő mire gondol. Itt nálunk az a szerencsés helyzet, hogy általában nem angol anyanyelvűekkel folyik a kommunikáció, tehát ott lehetnek azért olyan problémák, hogy nem a megfelelő kifejezést használta, de többé kevésbé ki tudjuk bogozni, hogy most itt mire gondol, éppen miről van szó.

Akkor lehet, hogy a tanároknál is szükség lenne folyamatos továbbképzésre...

Én azt gondolom, hogy nyelvterületen történő továbbképzésre mindenképp szükség van, nekem az egyik legjobb barátnőm, angol-orosz

szakos tanár és az Egyesült Államokba ment férjhez, Debrecenben végzett, nem tudott megélni a fizetéséből, tehát ez is egy ilyen dolog, hogy hogy tudjál lelkes maradni, ha nem vagy megfizetve. És a mai napig hallják az akcentusát, pedig az az Egyesült Államok.

És mindenkinek van akcentusa. Igen. Jó, ... ha szervezett formában lenne továbbképzés tanároknak, mit kellene ott tanítani.

Ugyanazt, amit nekünk is. Tehát én azt mondom, nem egy speciális állat... Minden területnek megvannak a speciális sajátosságai, de ami például nálunk a bankon belül van, ... azonos szinten lévő vezetőknak tréningeket tartanak félévente, van egy ilyen moderátor, o vet fel témákat, szervezeti kultúra, hogy dícsérd meg az embereidet, hogyan szidd meg őket, ilyenek a. tanár-diák kapcsolatban is vannak, és megbeszéljük. Tehát azt gondolom, hogy egymástól is nagyon sokat lehet tanulni, valamilyen módon. Tehát mi is tanultunk szervezést, vagy emberi kapcsolatok, van egy tudásunk, de egymástól is sokat lehet tanulni. Nem tudom, hogy a tanárok szakmájában vannak-e ... Gondolom, hogy vannak tanártovábbképzések, és moderátor nélkül, de beszélnek egymással. Szerintem ezt meg lehetne szervezett formában is ejteni és az nagyon hatékony tud lenni. Hát hogy Katika azt mondta, hogy nála már előfordult ilyen, és o így kezelte. Mert lehet, hogy Te nem ugyanúgy fogod kezelni, de legalább látsz magad előtt egy esetet. Tehát az ilyenek nagyon fontosak lennének. És ... Én is megnézem a BBC Prime-on a kertészeti műsorokat és megfigyelem, hogy Jézusom, hogy fordították azt a virágnevet és, ... Nagyon fontos, hogy ne magyar szinkronnal nézze azt a filmet, ezekből is nagyon sokat lehet tanulni.

Appendix V Transcription of the Interview with Steven, Learner Participant

Duration: 30 min

Szóval, belép egy angoltanár, vagy bármilyen nyelvtanár a terembe, mit kell tudnia?

Hát nehéz úgy...

Milyen elvárásaid vannak...

Nekem, mint diáknak, olyan elvárásaim vannak, hogy tanítson meg olyan szinten, hogy tudjak kommunikálni. Kevésbé vagyok kíváncsi irodalomtörténetre, kevésbé vagyok kíváncsi a nyelvi finomságokra, azt szeretném, hogyha sokat beszéljünk, hogy ha bármi kommunikációra lehetőséget adna. Jelen pillanatban ezt gondolom, gyerekként pedig azt gondolom, hogy tegyen érdekeltté és motiválttá abban, hogy tanuljak, hogy szívesen járja be az órákra. Kevesebb időt fordítson a fegyelmezésre, meg mondjuk egy olvasmányt ne huszonször vegyünk át, mint ahogy ez volt az én tapasztalatom, és a végén már halálba unom, de mégsem tanulok meg angolul. Hanem találjon ki olyan témákat, amik engem érdekelnek, és beszéljessünk, írjunk, énekeljünk, ezzel kapcsolatban.

Akkor tőled aztán akár ne is ismerje a célnyelvi irodalmat, de mondjuk azért mit kell tudnia?

Nincs bajom igazán az irodalommal, vagy az irodalomtörténettel, csak nekem az volt a problémám, hogy a nyelvtanulás keretén belül sok olyasmi szóba kerül, ami nem segítette, és nem mozdította elő azt, hogy tényleg tudjak beszélni angolul. Nagyon komoly gátlásaim voltak az idegen nyelvek tanulásakor, így az angolnál is, kifejezetten féltem, hogy felszólítanak, hogy mondani kell valamit, hogy le fogok bogni, hogy nem jól mondom, és az a tapasztalatom, hogy amikor az angolt használjuk, mint világnyelvet, akkor az elsődleges szempont az, hogy megértessük magunkat és megértsük a másikat. Én ezekben az élethelyzetekben, akár külföldi utazásoknál, akár cégeknek, nem találkoztam olyannal, hogy valaki kijavított volna, mert rosszul mondom. Igyekszünk egymást megérteni, és az angol egy jó eszköz erre. A tanár a nyelvtanítás során meg folyamatosan a hibákra vadászott. Ahelyett, hogy próbálta volna megérteni. Lehet, hogy ezt nehéz szakmai szemmel elfogadni, angol tanári szemmel, ha valaki nem helyesen használja a nyelvtant, nem megfelelően ejti ki a szavakat, de szerintem a kommunikáció a cél, az összes többi csak egy eszköz. Sokkal elnézőbbnek kellene lenni a hibákkal szemben, egyébként is általában a magyar oktatásra érvényes ez a kijelentés. Sokkal inkább kellene koncentrálni arra, hogy mi az, amit sikerült már elsajátítani. Ha akárhogy összerakok egy mondatot, akkor fogadjuk el, hogy meg lehet érteni. Azzal én már tudok kommunikálni, és próbáljuk meg arrafelé terelni a diákot, hogy akkor ezt ... Tehát ne nyomjuk el benne azt a vágyat, hogy angolul beszéljessen, hanem inkább erősítsük. És ha mindig kijavítjuk, ha kettest adunk arra, hogy rossz helyre tette ki a vesszőt, vagy nem megfelelő szót használt, vagy rossz volt a szinonima, akkor pont elveszjük a kedvét.

De mondjuk abban azért meg lehet egyezni, nem, hogy a tanárnak kell tudni a nyelvtant, a diáknak nem biztos hogy olyan jól... Mert most inkább arról beszéltél, hogy mit kell tudni a diáknak, de mit kell tudnia a tanárnak ahhoz, hogy ezt el tudja érni?

Nem kell olyan fellengzősnek lennie. Alapvetően az a probléma, szerintem, hogy a tanár folyamatosan olyanokkal van körülvéve, akik nála rosszabbul tudják, hiszen gyerekek, vagy ha nem is gyerekek, ezt akarják megtanulni. És a tanárban kialakul egy olyan téves kép, hogy ő valami magasabb szintű, valami többet tud, miközben az élet többi területén ugyanolyan kezdő és ugyanolyan defektes, mint az a gyerek, vagy az a diák, aki éppen szeretne megtanulni. Ha szeretnék valakinek valamit megtanítani, akkor ahhoz rengeteg türelem és rengeteg alázat kell. Én naponta ezt csinálom, most is ezt csinálom a munkám során, ha valakit betanítani kell, tréningezni kell, ha nekem olyan hozzáállásom van és a másik is folyamatosan hibázik, és elbénázza, én azzal elveszem a kedvét. A tanárnak természetesen tudnia kell mindazt, amit nem tanít meg, de nem kell feltétlenül a diák orra alá dorgálni, hogy ő ezt már tudja, a diák meg nem. Természetesen a tanárnak szakmailag felkészültnnek kell lenni. És ez azt jelenti, hogy sokkal magasabb szinten kell beszélnie a nyelvet, mint a diáknak, de nem kell ezt mindenképpen ahhoz hasonlítani, ahogy a diák megszólal. Ezt gondolom.

Akkor sok-sok empátia kell ehhez...

Mindenképpen kell hozzá empátia és mindenképpen kell ahhoz ... meg kell találnia azokat a témákat, amikkel a gyerekekkel lehet beszélni. De a felnőttekkel is szerintem. Ami megérinti, amivel motiválni lehet, ...

Tehát igazodni kell a csoporthoz... Délelőtt a gyerekekhez, délután a felnőttekhez...

A tanítás az mindig azzal kezdődik, hogy felmérem, hogy kinek tanítok, tehát először meg kell ismernem azt az embert, akit meg akarok tanítani. Ez szerintem mindig így van. Mert az első időben tulajdonképpen nem is tanítok semmit, hanem én tanulok, hogy eddig mit csináltak. Szakmailag ez úgy történik, hogy van egy szintfelmérő, de az csak egy része ennek. Beszélgetek velük, hogy eddig mit tapasztaltak, milyen negatív-pozitív tapasztalataik voltak, mi az ami érdekli őket, ezeket tudni kell és utána lehet elkezdni tanítani.

Te tudnál jó tanár lenni?

Szerintem nem. Szerintem túl türelmetlen vagyok ahhoz, hogy tanár legyek. És sokkal inkább szeretem a változatosságot. De ismerek olyanokat, akik tanítanak, és akik ebben változatosságot és kihívást találnak és élvezik és időnként ok is váltanak, tehát néhány évente néhány év után egy gimnáziumból elmennek egy magániskolába vagy akármi mást csinálnak. Mert úgy érzik, hogy minden napjuk egyforma.

Tudsz olyanra gondolni, aki jó angoltanárod volt, vagy mindegyik olyan volt aki nem igazán bátorított, meg nem olyan dolgokat választott tananyagának, amit titeket érdekelt? Mert eddig olyanokról beszéltél...

Eddig csupa negatívumot mondtam, mi?

Mintha úgy tűnne, hogy nem volt jó angoltanárod, vagy olasz, most mindegy...

Tényleg.

Csak akadt egy, nem? Vagy a legjobb ezek közül.. Vagy ha volt valaki, aki jobb volt, mint a többi, miért volt jobb?

Hát nekem egy olasztanárom jut eszembe, mert az egyetemen végül is jártam egy szemesztert, vagy egy évet, a középfokú nyelvvizsgára készített fel. És talán ő volt a legjobb. Kis csoportban tanultunk, sokat beszélgettünk egymással és a tanárral is, és nem volt igazán probléma, de lehetséges, hogy én nyíltam meg jobban, és már nem zavart, hogy nem jól mondom, vagy hogy kijavítanak. De azt tudom, hogy nagyon sikeres félév volt, vagy egy év, és utána a vizsgát is elég jól sikerült letenni. Általános iskolából vagy középiskolából nem tudnék olyat mondani, de nem is tanultam meg a nyelvet. Ennek végül is az lenne a célja, hogy megtanuljak. Ha valaki 8-10 év tanulás után nem tanul meg, mindenképpen kudarc, számomra is az volt. Talán azért is erőltettem azért, hogy tanuljak meg két nyelvet, mert úgy érezték, hogy meg, hogy nem tudtam egyet sem. Pedig nagyon sokat tanultam. Tudom, hogy hajnalig ütem az angol könyv felett és magoltam az olvasmányokat. Amiből huszadjára sem értettem semmit. És már abszolút nem érdekelt, de megtanulni mégsem tanultam meg a sok ismétlés ellenére sem. Hát nálunk az angolóra úgy zajlott, hogy 23. oldal, akkor elkezdtük olvasni, vagy mondjuk a tanár felolvasta először, aztán mi olvastuk fel még vagy 20-szor egymás után. És aztán feleltetés volt belőle. Én nagyon szenvedtem ettől.

Akkor ebben a szituációban lehet, hogy nem is releváns az a kérdés, hogy volt-e olyan tanárod, angol, vagy olasz, vagy orosz, nyelvtanárod, aki nem tudott valamit. Mert akkor alapvetően meghatározta, hogy nem voltál motivált.

Hogy nem tudott valamit angolból? Egy szót? Vagy egy kifejezést?

Vagy megmagyarázni egy igeidő különbséget, vagy...

Pont ez az olasztanárom az egyetemen, emlékszem, hogy ő egyszer nem tudta a karalábét olaszul, illetve összekeverte a karfiollal, és ez ilyen mókás volt, mert én meg pont tudtam, mert ...

És akkor ezt hogy látták a diákok, vagy te ...tehát, ... mókás volt. Ez nem ciki?

Igen, ez nem volt probléma. Igazából nem. Sőt, ... Éppen most voltam osztálytalálkozón tegnap előtt és ez volt a téma, hogyha egy szakember nem tud valamit, akkor vajon az milyen. Tehát hogy akkor az hogy viselkedjen. Pl. az egyik lány az fogorvos, és ő mesélte, hogy bizony vannak olyan esetek, amikor neki megáll a tudása. Mondjuk egy szájszűzészeti problémánál, ami nem fogorvosi, tehát nem tanulta, akkor mi legyen. O először cikinek érezte, hogy összehív egy konzíliumot, és megkérdezi a többieket, aztán elment a nőgyógyászához, és ...

Hasonló helyzetbe került?

Hasonló helyzetbe került a nőgyógyász. És ő minden további nélkül összehívott egy konzíliumot és megbeszélték, és mesélte, hogy ettől több bizalma lett a nőgyógyászával szemben, mert ha nem tudta, tényleg megmondta, utánajárt és nem kezdett el mellébeszélni.

Ez még a jobbik eset, igaz, szóval, ha konzíliumot hív össze, mint hogyha elkeni.

Hát azt gondolom, hogy igen. Ez emberileg mindenképp érthető, és bizalomgerjesztő, hogyha valaki nem tud valamit, akkor ezt bevallja, és akkor utána is jár és kideríti, az még inkább. Tehát ez előfordul, nem gondolom, hogy mindenki a saját szakterületén mindent tud és előfordul, hogy nem tud valamit.

Ehhez kapcsolódik a következő kérdés is, hogy szerinted kész van-e a szakember, ha megszerzi az akármilyen bizonyítványát, vagy diplomáját? Tehát akkor a fogorvos sincs készen...

Senki nincs készen. Még 10 évvel a diploma után sincs készen. A tanár, az nincs készen, különösen ha arra gondolunk, hogy szakmai gyakorlat vagy tanítás, az szinte nincs is a háta mögött, már a jelenlegi képzést nem ismerem annyira, de azt tudom, hogy nagyon kevés van, a tanítóképzőt el lehet úgy végezni, hogy nem tanít az ember, pedig azt mindenképpen kellene. Tehát semmiképpen nincs kész. Ezért van hogy sokan elhagyják a pályát, mert akkor szembesülnek vele, hogy mit is kellene csinálni. És aztán nem megy. Vagy azért mert nem illik hozzájuk, vagy azért mert nincsenek rá felkészülve, és kudarcok érik őket. Hát.. Soha senki nincs kész.

Amikor te tanítottad a tanárodnak a karfiolt meg a karalábé különbségét, vagy hogy melyik melyik, akkor nyilván megfordultak a szerepek: tanár tanult diáktól. Ilyesmire tudsz még emlékezni, bár már ez is egy nagyon jó példa... Ilyen helyzetre tudsz még dolgozni, amikor tanár tanult diáktól, vagy máshonnan. Mondjuk, hogy 'Tegnap ezt tanultam a TV-ből, ilyesmire tudsz emlékezni?'

Már az általános iskolában is előfordul, hogy egy tanító tanul a gyerekektől. Amikor én jártam a tanítóképzőre, akkor a dinoszauruszok voltak a sláger, és minden fiú, főleg a fiúk felkészültek voltak a dinoszauruszokban. És a tanító néni pedig semmit. Minden osztályban volt legalább egy gyerek, aki kiselőadást tartott a dinoszauruszokról, feltétlenül.

Akkor így a gyerekektől, vagy a diákoktól tanulhat egy tanító vagy egy tanár a pályája során?

Hát a gyerekektől, de van egy volt osztálytársam, aki tanított itt, aztán ott, most pedig felnőttoktatásban vesz részt, külhoni diákokat tanít angolul, akik jelentkeztek az orvosira, és angol nyelvű képzésre. És gyakorlatilag úgy érkeznek, hogy egyáltalán nem tudnak angolul, és van egy évük rá, hogy tudják követni a szemesztereket. Mindenféle diákok vannak, Szaud-Arábiából például, és mondta, hogy számára az egy nagy élmény, hogy az ottani kultúrával meg tud ismerkedni.

És akkor ezáltal ő is gazdagodik.

Azt mondja, hogy neki egy egész világ nyílik ki minden órán, minden alkalommal, és hogy a messziről jött emberek hozzák a süteményt, vagy egyszerűen csak elmesélik, hogy ott hogy élnek, és olyan mintha utazna.

Ezek végül is informális módjai a tanulásnak. El tudsz képzelni olyat, hogy beiskoláznak idézőjelben egy nyelvtanárt, egy kurzusra.

Mit tanítanál nekik? Vagy van ennek értelme?

Mindenképp, bár azt gondolom, hogyha valaki jól akarja csinálni, akkor amúgy is követnie kell a saját szakmáját, tanárookra ez annyira nem jellemző.

Mármint micsoda, hogy követik a szakmájukat.

Hogy követik a saját szakterületüknek a változását. Illetve eleinte talán jellemző, akkor nagyon lelkesek, később nem annyira. Mondjuk, ha egy fogorvos félmillió forintot költ kurzusokra és szakirodalmakra, nyilván megteheti, mert jól keres, de nem látom azt a különbséget, hogy egy tanárnak miért ne lenne szüksége rá, hogy ugyanezt megtegye, hogy ismerje az új tanítási módszereket, vagy a nyelv változását, akár az új szlengeket, kifejezéseket, amikkel tele van az angol nyelv is. Születnek és meghalnak kifejezések, ezeket jó, ha megtanulja.

Tehát akkor a nyelv legújabb állapotáról tanítanál nekik?

Két dolgot mindenképpen tanítanék nekik időközönként, egyrészt a nyelv változásait, másrészt tanítási módszerekkel megismertetném őket. (Rajzol) Idő, motiváltsági szint, nagy motiváltsággal indulnak, meredeken csökken, majdnem nullára. Ideális esetben nem szabadna így csökkenni. A tanárokat is kellene valamivel motiválni, próbálják magukat motiválni, például azzal, hogy váltanak, például azzal, hogy átmenni egy másik iskolába, másik területre, hogyha arról beszéltünk, hogy valaki tanít egy gimnáziumban, aztán elmegy egy magániskolába, új élmények, újra fel kell készülnie, ne legyen ez unalmas és rutin.

Lelkesedik.

Hullámszik, de ha csökken, akkor aztán a váltásoknál emelkedni.

Appendix W Transcription of the Interview with Ann, Learner Participant

Duration: 30 min

Képzeld el egy angoltanárt, amint belép az osztályterembe. Szerinted milyen tudással kell belépnie?

Szerintem egy erős angol tudásra, mindenféleképpen olyan magas szinten tudjon beszélni, és olyan tág, bő szókinccsel rendelkezzen, hogy a diákja ne tudja őt meglepni. Na most ez az angol nyelvtudás, ez azért eléggé tág kifejezés, mert mindenkinek mást jelent, kinek, mi az, hogy jó nyelvtudás. Szerintem a jó nyelvtudás az az, mikor valaki jóformán minden témában rendelkezik az angol nyelvnek a különböző kifejezéseivel, gondolatmeneteivel, tehát nemcsak alapszavakra gondolok, hanem szakszavakra, és konkrét kifejezésekre, vagy idézetekre akár angolul. Tehát hogy tényleg úgy mond le tudja nyűgözni a diákjait azzal, hogy ő igenis tud valamit. Ugye sok tanárral találkoztam, akiknek kellő angol nyelvtudásuk volt, amivel nem rendelkeztek az az, hogy hogyan kell tanítani angolul. Tehát az angoltanárok többsége szerintem rosszul tanítja az angolt. És ezt én úgy vettem észre, tehát a baráti társaságom, vagy ugye az iskolában a diáktársaim között, hogy nem igazán beszélnek jól angolul. Ami a leges-leggyengébb Magyarországon az angoltudásban az a gyakorlatban való használata. Mert nem beszélnek eleget órán. A magyaroknak van ez a problémás tulajdonságuk, hogy félnek megszólalni órán és ezáltal nem gyakorolják kellőképpen, pedig pont erről lenne szó, hogy az angol, az egy olyan tantárgy, amit nem görcsösen kell tanulni, hanem egyszerűen használni kell gyakorlatban. Minél többet használja az ember, annál több ragad rá. Ez olyan, mint egy testnevelés, vagy énekóra. Tehát élvezni kellene egy angolórát, nem az, hogy bemegyek, mondjuk egy történelem, vagy matek órára, mindegyikben megvan ez a dolog, ahol keményen visszakerdezik szóról szóra az anyagot. Egy angolon, amit megtanultál, az már a tiéd, tehát ha azt használod, akkor egyre jobban beleivódik a zsigereidbe és csak úgy jön magától. Szerintem az angoltanárok nem eléggé erőszakosak abban, hogy igenis beszélniük kéne a diákoknak. Mert hátsó tudással rendelkeznek, tehát értik azt, amit mondanak az emberek nekik, hogyha el kell olvasniuk és válaszolniuk kell rá, akkor szintén. Lehet, hogy nem azonnal tudnak rá válaszolni, mert ... mivel még nincs meg a kellő gyakorlatuk, ezért sokan visszafordítanak magyarrá. Nem azt mondom, hogy szóról szóra, de nem használják úgy a nyelvet, mint a magyar nyelvet... hogy csak úgy beszélnek. Szerintem egy jó angoltanár abban rejlik, hogy megvan a kellő nyelvtudása, a kellő tapasztalat Szerintem, aki jó tanár, csak szimplán tanár, annak nem kell ahhoz tapasztalat, hogy megtanulja, hogy hogyan kell tanítani. Jól kell tudnia tanítani, jól kell tudni átadnia a tudását, megfelelő nyelvismeret és saját tapasztalat szükséges. Hogy öneki is olyan tanárai legyenek, akik széles körben átadták számukra a tudást. Nemcsak az, hogy bemennek egy tanfolyamra, elvégzik és, lépésről lépésre haladnak a szinten, az szerintem nagyon-nagyon kevés. Tehát kell az, hogy ... akár egy gyakorlat ugye külföldön, ami rettenetesen sokat számít, merthogy ugye bele lehet csempészni a tanításba, és ugye érdekesebb lehet tenni a tananyagot, hogyha saját tapasztalatokkal...

Célországba gondolsz...

Tehát Anglia, Amerika. Igen ahol teljesen más ... Nemrég voltam Londonban, most először voltam olyan területen, ahol angolul beszéltek, még soha nem voltam, és hihetetlenül jól éreztem magam, mert otthon éreztem magam, ugye, a nyelv jó volt az, hogy mindent értettem. Meg olyan dolgokat tanultam meg kint a gyakorlatban, amit könyvekből, elmondásra nem lehet, mert nem tudtam.... hogy ez is ki lehet írva? Sokféle kifejezéseket, vagy hogy a buszmegállóban nemcsak Bus stop van kiírva, hanem teljesen más dolgok... Tehát hogy legyen kellő saját tapasztalata, a nyelvkészség, tudjon tanítani, és az, hogy lekösse valamilyen szinten a diákjainak a figyelmét, visszakerdezzék. És hogy visszakerdezzék.... Tehát volt olyan tanárom, aki nagyon-nagyon jó volt abban, hogy óráról órára visszakerdezte, nem dolgozatok írásával, vagy ilyen hülyeséggel, mert az teljesen lényegtelen, hanem játékosan, nem volt tépje...

Visszaforogta?

Igen visszaforgatta a szavakat, hogy használjuk a szavakat. Ott konkrétan a szakszavakról volt szó abban az időben, tényleg vissza lettek forgatva a szavak. De ezt bárminél meg lehet tenni, tehát egy párbeszéddel, kezdő tanfolyamon. Azt hiszem ezzel rendelkeznie kéne egy tanárnak, és azt hiszem sajnos nagyon kevesen rendelkeznek. Ez lenne az, hogy a jó tanár, így alakulna ki.

És hol lehet ezt megtanulni szerinted?

Hát szerintem ez egy adottság...

Születni kell rá?

Születni kell rá, igen, hogy át lehessen adni. Érdekelnie kell mindenféleképpen. Szeresse, amit csinál. Érezze azt, hogy ... Ez olyan, hogyha valaki valamit jól csinál, még jobban szeretné csinálni, vagy még többet szeretné gyakorolni, mert visszajelzéseket kap saját magától, mert ha valaki valamit jól csinál, akkor még jobban motiválva érzi magát, hogy még jobban akarom csinálni. Ezt egy ilyen mókuskérőknek is mondhatjuk. Hát hol lehet? Hát egyértelműen ... Nem tudom, én főiskolára jártam, az egyetemek eléggé... nem igazán családiasak, az egyetem inkább tudásban adnak, hátsó tudásban adnak megfelelő képzést. Viszont a gyakorlat elengedhetetlen. Ez szerencse is, hogy ki milyen tanárhoz kerül. Az élet, ami egy szerencse, ha belegondolsz. Hogy hol lehet megtanulni? Nem is tudom... Nekem szerencsém volt, tényleg, általánosban nagyon rossz tanáraim voltak...

Azzal a 20 tanárral, akihez szerencséd volt...

Igen, de közöttük voltak olyanok, akikre mindig emlékezni fogok, és tudom, hogy ők voltak azok, akikről ezt a tudást szereztem, ahol most tartok. Meg hát ugye az, hogy a gimnáziumot egy amerikai iskolában végeztem, viszont hát ott is voltak olyan tanárok, akik ugye angol anyanyelvűek voltak, de közöttük is voltak olyanok, akikről rengeteget tanultam és tényleg szó szerint verték belém az angolt. Továbbá a barátnőim ugye, akikkel csak angolul tudtam beszélni, és tényleg segítettek. Tehát az, hogy kijavítottak és igenis ki kell javítani a diákokat, és meg kell velük érteni, hogy nem azért javítja ki az ember, hogy lejárassa a diáktársai előtt, hanem azért, hogy előrébb vigye, és ... szerintem nem abból áll egy kijavítás, hogy az ember elmondja, hogy hogyan kéne mondani, hanem igenis a diák mondja el kétszer. Egy német tanárom volt, ez az egyik iskolámban volt, aki rettenetesen jó volt ebben, hogy kijavított folyamatosan németül és visszamondatta velem. És igenis, lehet, hogy nagyon egyszerűnek tűnt, amikor ő elmondta, de elsőre nem tudtam elmondani ugyanazt, pedig ő elmondta. De másodjára, harmadjára, és a végén megértettem, hogy miért is kell azt úgy mondani. Igen. Tehát hogy bele kell verni az emberek fejébe sok mindent. Igen, és rendszert kellene váltani. Más rendszerben kéne tanítani az iskolákban, hogy a gyerekek elengedjék magukat és úgy érezzék, hogy ez egy játék. Játékosan az egészet. De azt hiszem, hogy ezt már gyerekkorban kéne, hogy nem visszafogni őket, hogy tényleg magukat tudják adni, és ne érezzék azt, hogy valaki korlátozza őket. Mert úgy könnyebb lenne bármit tanulni. Hogy az ember ki meri mondani azt, hogy mit nem tud. És meg meri kérdezni...

Pont erről akarlak még kérdezni, hogy mi van akkor, hogyha ... vagy előfordult-e veled már, hogy egy tanárod, nyelvtanárod, angol vagy német nem tudott valamit? Milyen reakció volt?

Előfordult, előfordult. Volt olyan tanárom, akinél egyáltalán nem volt kínos, mert annyira jó tanár volt, hogy igazából emberek vagyunk és nincs olyan, amit mindenki tud. De volt olyan angoltanár, akinél irritált, hogy nem tudja, mert úgy éreztem, hogy nem rendelkezik megfelelő tudással, és azt a csoportot, amiben én voltam, neki nem szabadott volna tanítania. Én úgy éreztem, hogy nekem nem tud annyit adni, hogy.... Lehet, hogy tudott újat mondani, de kevés volt, amit ő adott. Igen, és nála irritált, hogy ő nem tudott olyan dolgokat, ... lehet, hogy én sem tudtam, de akkor is idegesítő volt, hogy ő nem tudja. Másnál, másnál nem.

A hitelességét rontotta?

Igen, pontosan a hitelességét.

Te is nem olyan régen szerezt meg a diplomádat... Mikor is volt?

Tavaly előtt.

Szóval, ha egy hasonló korú mondjuk tanárnak készülő személy megszerzi a diplomáját, akkor szerinted kész van erre a pályára?

Kész, szerintem kész van.

Be lehet a mélyvízbe dobni?

Hát attól függ milyen mély vízbe. Tehát hogy most a 22 éves főiskolások közé egyből bedobni... Be lehet, hogyha megfelelően készül rá és hogyha nagyon magabiztos, rettenetesen magabiztos. És hogyha tényleg ezekkel rendelkezik, amiket a lelegején elmondtam, akkor szerintem semmi probléma nem lehet, tehát szerintem nem a kortól és nem a végzettségtől függ az, hogy valaki jó tanár, hanem hogy hogyan tudja előadni, és hogyan tudja átadni azt a tudást, ami mögötte van. És hogyan tudja megszerettetni magát a nyelvtanulást a diákokkal. Vagy akár az emberekkel. Szerintem lehet. Hogyha megfelelő az az ember, megfelelő kvalitású, megfelelő szaktudással rendelkezik, gyakorlattal, széles körben tudja előadni.

És a pályája során hogyan fog viszonyulni a tanuláshoz ez a fiatal tanár?

Ezt hogy érted, hogy hogyan fog viszonyulni?

Vége van-e a tanulásának?

Ja értem. Tehát hogy fejlessze-e magát? Szerintem az ember az élete során nap, mint nap valamit tanul, biztos vagyok benne, hogy még ha nem is vesszük észre, akkor is tanulunk. Egy angoltanárnak abban kell fejlesztenie magát, hogy évről évre változik a korosztály. Tehát mások az igények, fejlettebbek a gyerekek, teljesen máshol jár az eszük, tehát ahhoz megfelelően valamilyen szinten alkalmazkodnia kell a tananyagának is. Tehát nem azt mondom, hogy a gimnazistáknak a szexről kell tanítani angolórán, de hogy olyan témákat kell felhozni, ami nem 10 évvel ezelőtti tananyag. Tehát, hogy mindig frissíteni kell, de gondolom én ezt ugye a könyvkiadók is tudják és az angol nyelvkönyveket is ez alapján csinálják, mert ahogy én is tanultam ugye évről évre, és egyre magasabb szinten beszéltem, és egyre komolyabb könyvekből tanultam, ezáltal sokkal jobb témákat ... sokkal érdekesebb témákba is belebonyolódtunk, tehát akár egy kémiai kutatás ... És ami nagyon-nagyon fontos, ami szerintem rettenetesen jó egy tanárnak, hogyha földob teljesen általános témákat. Akár olyan témát, amit előző este a híradóban hallott. Tegyük föl, hogy egy kutyamentés, vagy teljesen mindegy és hogy a diákoknak mi a véleményük. Ugyanis a diákok többsége attól fél, hogy olyan témákban kell nyilatkozniuk, amiben nincsen megfelelő szaktudásuk. Pedig ez butaság, mert az ember nap, mint nap hallja a híreket, tehát hogy megállás nélkül az információkat sulykolják belénk, és igenis véleménye mindenkinek van, csak mondjuk fél attól, hogy ő hülyeséget beszél. De hát ezt is ugye már gyerekkorban kellene megtanítani, hogyha az embernek véleménye van, az nem hülyeség, meg az emberek, hogyha valaki hülyeséget mond, akkor nem azt kéne rá mondani, hogy az milyen buta ember, hanem lehet, hogy ő valahogy másképp gondolkodik és mondjuk a másik oldalt is meg kellene keresni, hogy ő miért így gondolkozik, hogy miért ez a véleménye. Mert az csak egy vélemény, tehát azt nem tudja konkrétan, hogy az tényleg úgy van-e, csak a véleménye. Volt olyan tanárom, aki fölhozott nagyon jó témákat és olyan szinten bele lehetett bonyolódni, hogy ... úgy szétbontottuk a témát, hogy jó volt. És aztán, amikor kifogytunk mindenből ugye, akár egy brainstorminggal kezdeni és úgy ugye felépíteni az egészet, vagy csak tényleg arról, hogy ... úgy mint egy szünetben való beszélgetés és azt ugyanúgy az órába belevinni. És akár kezdésnek is, és akkor az emberek egy kicsit belemelegednek, és csak kizárólag angolul. Tehát az órán nem engedném, a kezdő csoportban sem, hogy megszólaljanak magyarul. Kivéve akkor, ha a nyelvtant kell elmagyarázni. De én a nyelvtant nem úgy tanultam, hogy elmondták, hogy mi a jelen idő, meg ilyenek, hanem egyszerűen a gyakorlatban alkalmaztam, és érzem, hogy mikor hogy kell beszélni. És ehhez nem kell nekem az, hogy magyarul elmagyarázza valaki. Tehát el lehet magyarázni magyarul, ha valaki tényleg nem érti és valamihez kötni akarja a magyarban. Nem lehet sokszor kötni. Ez jobb akkor, ha egy idő múlva inkább az ember érzi, és tudatosítja magában, tehát csak úgy jön. Szerintem az az igazi jó nyelvtudás. Hol tartottunk? Ja, hogy fejlessze-e magát. Igen.

Oké, tehát itt vagyok én, mint gyakorló nyelvtanár milyen iskolába küldenél el engem? Hogy jobb legyenek...

Jaj, nagyon nehéz... Külföldre feltétlenül. Akár egy nyáron... Csak ez is olyan, hogy mindenkinek van családja, tehát ki mit tehet meg, de például az iskolának biztosítania kellene, a magyar államnak mondjuk, vagy az oktatási minisztériumnak, hogy a tanárokat kötelezően az iskola, vagy a minisztérium költségére, továbbképzésekre küldeni. Akár, elég lenne egy hónap is, nekik nem nyelvet kell tanulniuk, hanem fejleszteniük kell magukat. Itt értem azt, hogy frissítse fel mondjuk a slang nyelvtudásukat. Ne a régi 10 évvel ezelőtti slangeket használjuk. Tehát, igen, ilyenek. Hogy tudjanak újat mutatni mindig. És igenis kötelezővé tenném, hogy nem kell 3 hónap nyári szünet, hanem mondjuk a vizsgaidőszak, ahogy vége a vizsgaidőszaknak, egy hónap továbbképzés és minden nyelvtanárt kiküldeni egy olyan országba, ahol ugyanazt a nyelvet beszélik, amit ő tanít. És ott valamilyen tanfolyam, hogy fejleszthessék magukat. És ott mindenféleképpen biztosítani nekik, hogy a társasági életbe be tudjanak járni, hogy valamit még pluszba magukba tudjanak szívni minden évben, valami újat. Akár a kultúrából, az éjszakai életből, vagy, mert ők diákokkal vannak kapcsolatban, és nekik is valamit adni kell, tehát valami kis morzsát csöpögtetni kell, hogy az érdeklődésüket fenntartsák.

Jó, még egy kérdésem van, ez viszont nehéz. Tudsz grafikonokkal dolgozni, ugye?

Igen.

Ha elképzelsz egy tanárt, aki diplomázik, vagy aki tanárnak készül és még egyetemre jár, az ő fejlődését tudod nekem egy grafikonon ábrázolni?

Igen.

Esetleg mondjad, hogy mi micsoda, mit rajzolsz...

Mondjuk itt az év... És nem is tudom, mit írunk ide... Nyelvkurzusoknak a mennyisége talán? ...

Tehát a tapasztalat? De nem akarlak befolyásolni.

Legyen a tapasztalat... Én úgy gondolom, hogy amikor egy ember elkezd nyelvet tanulni, elég lassan.... Tehát a nulláról indul, vagy induljon az 1 %-ról, hogyha 100 % az egész. Mert az ember ugye a külföldi szavakat is fölveszi, szóval nincs nulla igazán... És induljunk el egy nagyon-nagyon minimális szintről, ugye a magyar nyelv is átvett egy csomó angol szót. És én úgy gondolom, hogy az elején valaki elkezd tanulni az angol nyelvet, szépen lassan halad fölfelé. Lassan. Vegyük úgy, hogy ez itt egy 10 éves, 11, 12, 13 és így tovább. Vagy akár 2 éves periódusokban is nézhetjük. És akkor elér egy szintet, amikor már ráérez a nyelvnek az ízére. És rájön arra, hogy nyelvet tanulni nem is olyan nehéz, és hogy ez egy milyen jó dolog. És tudja használni. És abban a pillanatban, amikor valaki megtanulja használni a nyelvet, abban a pillanatban felgyorsul a nyelvtanulás mindenféleképpen, és ezt akár saját tapasztalatból is mondom vagy a diáktársaimon látom. Felgyorsul a nyelvtanulás egy szintre, mondjuk egy két év alatt az ember olyan sok mindent tud magába szívni, és mondjuk legyen ez a 16-18 éves korig. És aztán itt még tetőzik mondjuk, aztán ott van egy megállj. Ez mondjuk a gimnázium.

Ez most a diákról szól, ugye?

Igen, ez a diáknak a nyelvtanulása.

Mert én igazándiból a tanárról szeretnék kérdezni... Hogy a tanár hogyan fejlődik a pályája során.

Ja, igen?

Igen, de most jön az, nem, mert most jön a tanárképzés, nem? Nem térültünk el, a tanárképzést is belevehetjük...

Jó, ezt befejezem, és akkor lerajzolok még egyet...

Jó.

Mert ez mondjuk a gimnázium, ez az ...

Intenzív szakasz...

Igen, ez mondjuk az általános. Tehát mikor az alapokat megtanulják, és a gimnáziumban viszont, ugye a 14-15 éves korban, mondjuk szerezenek meg egy stabil bázist, és akkor 16 éves kortól és 18 éves korig magukba szívják azt a rengeteg anyagot, és akkor tanulják meg

igazán használni, mikor egyetemre kerülnek vagy főiskolára, vagy elmennek nyaranként külföldre, aki megteheti. És aztán a főiskolán is szintén egy nagy tudást szereznek, viszont már nem olyan mértékűt, mint a gimnáziumban...

Kicsit lelassul?

Igen, lelassul, mert ott inkább szakosodott angol nyelvet szereznek. Már nem az alapot erősítik és bővítik, hanem próbálják valamilyen irányba terelni. Olyan, mint amikor gimnáziumban az ember minden tantárgyat tanult, minden egyes tantárgyat, a fizikától kezdve a magyar irodalomig, viszont főiskolán már szeretne szakosodni, mondjuk nem kíváncsi a fizikára, inkább elmegy egy humánabb területre. És akkor onnét ugyanúgy megvan a magas szintű nyelvtudás, de már egy kicsit lelassult. És akkor ezt viszont nagyon jó lenne, ha az ember tudná szinten tartani, vagy akár fejleszteni. És szépen lassan az évek alatt bővíteni. Itt már nagyon-nagyon lassú szerintem a fejlődés, de az ember a munkája során, ugye minél több emberrel találkozik, magába szívhat új dolgokat ugye mindig. Egy tanárnak... Honnan kezdjük a tanárt? Hát gondolom nem a ... A tanári munka innét kezdődik.

Mondjuk...

Innét kezdődik a tanár. A tanár ugyanezt végigcsinálja, tehát neki mondjuk, ha ő tanárnak készül, akkor mondjuk nem árt, ha egy kicsivel magasabb szintre eljut az egyetemi végzettséggel, vagy akár még magasabbra, egy jó magas csúcspont, és onnét viszont én úgy gondolom, hogy feltétlenül fejlesztenie kellene magát. Most azokról beszélünk, hogy hogyan kellene csinálni, vagy hogyan csinálják...

Ezt mindenki megkérdezi, beszéljünk mind a kettőről.

Jó. Hát hogy hogyan csinálják, az szerintem egy szép lassú folyamat, ugyanazt elmondhatjuk, amit egy diákról. Csak a tanár magasabb szintre viszi a nyelvtudását. A többség ugyanazzal a lassú párhuzammal fejleszti magát. Ideírom, hogy többség, hogy jobban ki tudja igazodni. Viszont szerintem egy jó tanárnak igenis ki kéne emelkednie, mert a diákjaitól is tanul a tanár. Tehát akár a saját jellemük által, de formálódik, és új és új területeket nyit meg a diák egy tanárnak. Nekem is a gyerekek többsége újat mutat, mert ők már annyira más generáció, másképp gondolkoznak, azt ugye tanulni kéne... Egy jó tanárnak itt kiemelkedően...

És akkor itt holtig?

Hát nem, nem. Szerintem évről évre... Biztos ott is van egy olyan... vannak szakaszok. És akkor úgy azt mondom, hogy minden szakasz után egyre kisebb mértékű a fejlődés. De a fejlődés sohasem áll meg. Egy tanár, amikor befejezi a pályáját, akkor csak saját magát tartja szinten, vagy lehet, hogy egy idő múlva, amikor elérjük azt a kor, akkor visszafelé fejlődünk, de szerintem a tanárok többsége intellektuális és azért ők ... bennük ez megvan, egy igazi tanár, aki erre születik, abban benne van, hogy élete végéig fejlessze magát, mert ő szeret tanulni. Ezért tanár, és szereti átadni a tudását.

Van valami, amit akarnál még mondani, nekem ez nagyon hasznos volt, nagyon értékes dolgokat mondtál, köszönöm.

Hát jó lenne, ha ez így is lenne, mert akkor olyan sok tudást át tudnának adni, meg magasabb szinten tudnánk társalogni külföldiekkel. És ez igazából, ez egy játék, ez a nyelv, egy élvezet megtanulni! Az anyukám most 45 éves és az angolt elkezdte tanulni 4 évvel ezelőtt. Előtte nem beszélt angolul, és nagyon-nagyon zavarta. Mikor kint éltünk Ő németül beszélt, és nagyon zavarta, hogy nem beszél angolul. Elnyomottan érezte magát társaságban külföldön, meg jóval kevesebbnek érezte magát. Ha valaki megtanul egy nyelvet, akkor egy új világ megnyílik, ugyanis úgymond két énje van az embernek. Ezt már a nagyok is megírták, csak az emberek sokszor nem tudják lefordítani, hogy mit akarnak ezzel mondani. Viszont ha az emberek a gyakorlatban élvezettel használnak egy nyelvet, akkor megértik, hogy miről beszéltek azok a nagy emberek, akik ezeket mondták...

Appendix X Transcription of the Interview with Tina, Learner Participant

Duration: 30 min

Képzeld el egy angoltanárt, amint belép az osztályterembe. Szerinted milyen tudással kell belépnie?

Milyen tudásról beszélünk, a nyelvtudásáról vagy a tanítói készségeiről?

Mindkettő, ami szerinted fontos.

Szerintem az is fontos, hogy milyen képzésről beszélünk, tehát mondjuk egy általános iskola, középiskola vagy egyetem, ami olyan szempontból fontos, hogy a gyerekek értelemszerűen egy egyetemre már tanulási szándékkal mennek, míg mondjuk az általános iskolában mások a problémák, erre visszaemlékszem.

Tehát akkor többet kell tudnia egy egyetemen tanító angoltanárnak, mint egy általános iskolában tanítónak?

Nem feltétlenül többet, hanem úgy gondolom hogy számos olyan készségekkel kell rendelkeznie, ami talán, úgy mondanám tanítói készségek... Máshogy kell kezelni egy tizenhét éves fiatalot, mint egy idősebbet. De gondolom, hogy ez ... elvonatkoztatatok akkor attól, hogy angoltanár, és akkor ez ugye bármelyik tanárra érvényes. Tehát ha csak angoltanáról beszélünk, mindenképp úgy gondolom, hogy nálam azok a tanárok értek el sikert, akik valamilyen szinten engedték a diákokat belefolyni az oktatási procedúrába, tehát nem egy kész tankönyvvel bejött, egy kész szigorú tanrendet követett, hanem...

Rugalmasabbak voltak?

Hanem egy rugalmasabbat, amit egy kicsit úgy mond update-elt az aktualitásokhoz. És ez most itt korfüggő, tehát ha egy idősebb korosztály, akkor az aktuális gazdasági helyzetről, vagy engedte azt, hogy a diákok a saját érdeklődési körüket valamilyen szinten bele tudják vinni az órai aktivitásba.

Tehát ez egy alkalmazkodó-képességet feltételez meg rugalmasságot.

Mindenképp, meg hogy a tanár tudja az embereket kezelni, és vannak akik képesek érdekessé tenni az órát, és ez mindenképp úgy megy, hogy bevonjuk, mozgatójuk a közösséget, tehát a diákokat.

De azért el tudsz olyat képzelni, aki nagyon be akar vonni, de mégsem sikeres, szóval mi kell még ehhez?

Ez az, hogy fontos az, hogy milyen közegben? Hogy kik a befogadó közösség, kik a diákok, kikkel dolgozik, vannak szituációk, amikor egyszerű dolga van a tanárnak, és van amikor bizony nehéz. És innentől kezdve ugye bonyolódik, vagy egyszerűsödik a helyzet. Persze hogy egy alap... Ami még fontos számomra, az a kiejtés. Ami ugye alap, bejön egy tanár és megszólal. És van akinek bizony nem volt olyan a ... Vagy vegyem például az MSc képzést, ami azért egy elég magas szintű képzés, nagyon erős magyar akcentussal ... alapvetően mindenkinek ez volt a problémája, főleg a külföldieknek, hogy nem volt élvezhető az előadásmód. És ez...

Tehát akkor egy biztos nyelvtudásról beszélsz,...

Biztos nyelvtudás kell elsősorban.

Amibe beletartozik, hogy legyen egy elfogadható kiejtése...

Amibe vagy egy brit vagy egy amerikai kiejtés számomra beletartozik és .. vagy ha mondjuk ebben van egy kis magyar fűszerezettség, akkor azért igyekezzem mégis, mert az fontos. Mert ha visszagondolok, hogy anyanyelvi tanárok, amikor tanítottak, akkor ittuk a szavait és ez fontos. Egy biztos háttér, egy jó kiejtés és mindenképpen szerintem az, hogy ne egy ... előre elgondoljuk, hogy akkor szeptembertől, mondjuk májusig és minden nap ez lesz, hanem hagyni hogy egy kicsit a diákság alakíthassa és bevonni őket. Rengeteg olyan forma van, amivel nem egy adott cikket prezentálok, hanem ami mondjuk engem érdekel. És főleg mondjuk egy általános iskolában ezt sokkal szabadabban lehet. Úgyhogy attól függ. Vagy egy gimnáziumban... Itt jön be a kérdés, hogy az egy angolra vagy esetleg mondjuk egy angolul zajló más tantárgy...

Említettet, hogy nagy hatással volt rád egy bizonyos tanár.

Igen.

Most ha őt magad elé képezed, akkor mi tette őt olyan, nem tudom, hatékonná, vagy lelkesítővé, vagy miért volt ő olyan fontos a Te nyelvtanulásodban? Miben volt ő más?

Értem. Miben volt más? Említettem, ugye, hogy a némettel kezdtem, és Önála tanultam például először németül. És furcsa akkor hogy itt a két nyelv... És Önála kezdtem el angolul is tanulni, mert számomra fontos volt. És akkor visszakanyarodok az elejére, hogy egy nagyon stabil angoltudás van a háta mögött. Egy gyönyörű kiejtéssel. És ha valaki engem elindít mondjuk egy gimnáziumban és egy egyetemi diplomát is képes felülbírálni és segíteni, akkor azt mondom, hogy abszolút (...) élvezte a kifejezéssel. És igazából azt hiszem, hogy nyelviskolában is tanít, de általános iskolai tanár is. És balatoni, ami megint leszűkíti a kört, mert Budapest centrikusan gondolkodunk, de még csak az sem volt. Illetve kint Seattle-ben volt olyan irodalomtanárom, aki értelemszerűen anyanyelvű volt, és számomra nehézség volt, hogy én magyarként hogy tudjak mondjuk egy fogalmazást írni, legegyszerűbben fogalmazva, és csak annyit mondjuk próbáljak meg elvonatkoztatni attól, hogy magyar vagyok, próbáljak meg elvonatkoztatni attól, hogy ez nem az anyanyelvem. És aztán csodálatos dolgok születtek. Tehát... És most így végigmehtén, hogy minden egyes tanáromban mi volt pozitívum, de ...

Eddig azt mondtad el, hogy miben voltak jók. Esetleg tudsz olyan szituációra visszaemlékezni, amikor valami tudáshiány derült ki, vagy ciki helyzet volt, vagy egyáltalán ciki ez, hogy valaki, mondjuk az angoltanár, nem tudott valamit?

Inkább a kiejtés az, amiben, az ami nagyon ingerült... azt hiszem ez az, amikor bejön valaki és megszólal és ez alapján elbírálják, és ez pozitív vagy negatív irányban kellemes vagy kellemetlen csatlódás.

Tehát azt gondold, hogy az nagyon kellemetlen, hogy magyaros a tanár kiejtése...

Nem is az, ha magyaros... Hanem hogyha már bántja a fületem. Nem tudom. Egy időben hozzászóltam, hogy rengeteg anyanyelvvel beszéltem. Ha valaki magyaros, és az érthető, akkor azzal nincs probléma. De amikor konkrétan érthetetlen is és bizonyos szavak rosszul is vannak kiejtve, mert volt rá precedens, akkor az olyan kellemetlen tud lenni. Tehát van az angoltudás, és az, hogy bizonyos témához, milyen mélységben tud hozzászólni. Tehát lehet általános műveltség, vagy lehet az, hogy az adott témának az anyagát ő eljáratította-e vagy sem, ... Most ezen nem gondolkodtam előre, hogy valójában milyen tulajdonságokat kellene felsorolnom, mert ezt is oldalakon keresztül boncolgatni lehetne, hogy kinek mit jelent az a mély angoltudás.

Mondtál jó példát, hogy kiejtésbeli hiányosságai vannak az angoltanárnak. Ez egy jó példa. Nekem a legkézenfekvőbb az, mondjuk hogy egy szót nem tud. Megkérdezik azt, hogy porckorong-sérv, és nem tudja az angoltanár. Hogy veszi ez ki magát?

Ha olyan szavak, ami nagyon extrém, soha nem jött vissza negatívan nálam. Hogyha a tanár megmondja, hogy hát bocsánat, ezt nem tudom, de utánanéző.

Ez lényeges...

Igen, tehát utánanéző és a következő órára behozza. Én úgy gondolom, hogy egy angoltanár sem egy élő szótár, és nem várom el azt, hogy a legextrémebb kérdéseimre is választ tudjon adni. Viszont neki sokkal szélesebb hozzáférése van. És esetlegesen amit én lehet, hogy nem találok meg egy szótárban, s nem a szavakkal van általában nekem a problémám, hanem mondjuk egy konkrét kifejezéssel. Vagy egy adott szöveggörnyezetben egy adott mondattal. Amit én lehet, hogy lefordítok, de az valójában teljesen mást jelent. És mondjuk nem is csak az egy-egy szóba kötnék bele, mert egy bizonyos szint után a szótárból kinézzük. És...

Jó. Hasonló korú személyt képzelj el, mint magad, lediplomázott, diplomás angoltanár. Bedobják a mélyvízbe, abbahagyhatja-e a tanulást?

Nem.

Ezt nagyon gyorsan rávágta.

Nem. Szerintem semmilyen szakmában nem. Tehát ... És itt is, tehát mit nevezünk tanulásnak. Hogyha ő az adott... Amit mondtam az elején is, hogy nekem nagyon fontos, hogy valaki up-dated legyen, és minden területen. Legyen egy angoltanár, legyen egy bármilyen gazdasági szereplő, folyamatosan. Ha valakiben ez belülről nem jön, akkor sajnos már nem lehet kényszeríteni. Egészségesen ez valahogy belülről kellene, hogy jöjjön. És igazából mindennel tanulunk, ők tudnak szerintem a diákjaiktól tanulni. Voltak olyan házi feladatunk, hogy feladták, hogy keressünk ki húsz betegséget. És rám olyan hatással volt az angoltanár, hogy én valami száz-valamennyit kikerestem ezzel a manuális szótárzós módszerrel, leültettem anyut aput és kérdeztem, hogy ezenkívül milyen betegségek vannak még... El kell ismerni azt, hogy be lehet vonni a diákokat és valóban lehet tőlük tanulni.

Milyen más módokon kellene a tanároknak tanulni? Persze a diákoktól, vagy a diákokkal együtt? Aztán? Gondolok itt arra, hogy egy tanár szervezett formában is tovább képezheti magát. Szerinted mit érdemes egy angoltanárnak később tanulni, tehát nem mondjuk huszonevésen, hanem itt vagyok én 35 évesen, milyen frissítésekre van szükségem.

Engem a szakfordítás és a műfordítás vonz, de az egy megint másik műfaj. Úgy mondom, hogy szakfordítás vagy műfordítás. Műfordítás értelemszerűen megfelelő környezetben, egy szakfordítást éppen lehet időre csinálni. El lehet menni ilyen irányba, de szerintem ez személyfüggő. Ha ...

Na, most a fordítói szakma, az egy teljes elkanyarodás. Ha valaki tanár akar maradni... és szeretne ilyen up-to-date lenni, akkor szerinted mit kell neki magával csinálni?

Ha maradunk a tanítói pályán. Ha tanár akar maradni... Ha az alapvető médiumokat vesszük, mint legegyszerűbb forrás, akár ugye magazin formában, vagy Internet. Egy két olyan médium, ami...

Tehát tájékozottság?

Igen, egy két olyan médium, egy két olyan magazin, aminek teljes hozzáférhetőségük van, vagy CNN, BBC, ha csak az alap gazdasági cikkek, persze lehet, hogy én azért így gondolkodom, merthogy gazdasági világban élek, dolgozom, de ugyanez igaz a művészetekre, vagy bármit figyelembe veszünk.

Tehát akkor a célnyelven, ez esetben angolul, hallgassunk TV-t, rádiót, olvassunk újságot.

Azért minden témához relevánsan hozzá tudjon szólni... Értelemszerűen nyelvtani problémák nem lesznek, mert...

Remélhetőleg nem!

Remélhetőleg nem, tehát azt nem gondolom.

Volt olyan, 20 angoltanár volt, volt olyan hogy egy tanár azt mondta, hogy na ezt én is most tanultam?

Volt! Igen!

Milyen jellegű dolog volt, vagy ez már egy nehéz kérdés, ugye?

Most visszakanyarodunk oda, hogy amikor egy extrém dolgot kérdezzünk és nem tudja rá a választ. Tehát... Gimnáziumban nem voltak ilyen élményeim. Akkor még volt egy akkora egészséges szakadék a tanár és a diák között, hogy ez egyáltalán nem jött elő. És aztán az idővel. Felmerül egy-két olyan szó, akkor azt abszolút pozitívan vettem, amikor valaki...

Tehát, ahogy a szakadék szűkül, vagy a rés...

Igen, mert szerintem minél magasabb szinten tanítanak, ugye annál inkább előjön...

Na, hát akkor már csak a rajzolás van...

Úgy adtam a kérdésre választ, hogy a saját angoltudásomat hogyan tudnám fejleszteni, ha mondjuk angoltanárként ülnék itt, lehet, hogy teljesen más választ adnék...

Én pont a diákok szemszögéből próbálom ezt vizsgálni...

Aztán hát vannak ilyenek, jó anyagi korlátai vannak az utazásnak, de az is egy ilyen dolog... nagyon fontos, nagyon hasznos lehet. És én még fontosnak tartom, ha már itt tartunk és elfelejtettem, hogy ahhoz hogy valaki nyelvtanár legyen, ritka kivételtől eltekintve tudom azt elképzelni, hogy anélkül, hogy külföldön töltöttek volna bizonyos időt, ezt lehetne ugyanolyan hatékonysággal.

Ezt miért gondold ilyen fontosnak?

Kicsit belelátnak a kultúrába...

A kultúra miatt?

És ez szerintem fontos. Igen, és nemcsak magáról a kiejtésről beszélünk, de ha már itt tartunk, visszakanyarodunk a legelejére, szerintem magabiztosságot ad kiejtés tekintetében, szerintem az emberek reakcióideje rohamosan nő, ha anyanyelvi környezetben használja az angolt. És a kultúra ismerete fontos, akár brit, akár ... hát ugye ez a két, amerikai angol, brit angol.

Itt van egy kis hely, itt egy toll, képzelj el egy angoltanárt, szerinted hogy néz ki az ő életpályája a tudás tekintetében? Mindig megkérdezik, hogy ideális esetben, vagy amit én látok. Szóval, ha eltérés van, akkor beszéljünk arról is.

Az ideális tanár... Erre van egy nagyon jó mondás, nem jut eszembe kitől. Hogy képzeljünk el egy homokos tengerpartot, ahova sok kicsi kő van ledobva és egy nagy kő. A nagy kő, illetve a kő maga a tudást szimbolizálja, a homok pedig a tudatlanságot. A sok kicsi kő, a diákok. A nagy kő pedig a tanár. Ővé a nagy tudás, de a nagy kő körül nagyobb a tudatlanság. Ami csak egy ilyen kedves hasonlat, de szerintem abszolút igaz.

Ezt most bontsd ki légy szíves.

Minél többet tudunk, annál inkább rájövünk arra, hogy valójában mennyire keveset. Majd megszerzem ennek a szerzőjét ennek a kis mesének, és ez szerintem ez abszolút igaz arra, hogy a diák a kis kő és a tanár a nagy kő, a nagy tudás, de körülötte több a homok a tudatlanság. De ez csak úgy tetszik, ez hirtelen eszembe jutott. Grafikonon rajzoljam le...

Igen valami x tengely, y tengely.

Biztos, hogy van egy stagnálás. Ez lenne az idő, és ez pedig az évek.

Az év?

Hogy osszam be?

Ahogy akarod, de az év meg az idő az nekem egy.

Hát hogy osszam be?

Ahogy Te szeretnéd.

Illetve ez a tudás, ez pedig az idő. Ez a kettő, amire kíváncsiak vagyunk. Tanulás szempontjából. Biztosra veszem, hogy amíg eljut a tanítási pálya elejéig, tehát amikor elkezd tanítani, az egy nagyon intenzív tudásszerzési fázis és onnantól kezdve, hogy elkezdenek tanítani, az egy más jellegű tanulás:

Aha.

Azt, amit megtanult, azt kell használni, azt kell a gyakorlatban alkalmazni, értelemszerűen az egy más... Ott is tanul, de nem olyan formátumban, mint az egyetemen. ...

Akkor az nem olyan intenzív?

Nem, nem olyan intenzív, hanem ugye más jellegű. Az egyetemi évek alatt valószínűleg rengeteg lexikális tudást szereznek, míg maga a gyakorlati fázis, az ennek a tudásnak a gyakorlati alkalmazása, ami szintén egy tanulási folyamat, mert valószínűleg az elején nem tudják, hogy ezt hogy kell, és az pedig már egy másik tanulási folyamat.

Akkor itt két különböző dologról van szó? Van a lexikális tudás...

Igen lexikális meg a gyakorlati tudás.

Gyakorlati tudás?

Igen mindenképpen az életpályáját ugye két részre kellene emiatt bontani...

És két grafikon is kell?

Mindenképp van egy elméleti, kezdhetjük onnantól kezdve, hogy az első angolórától. Vagy ha csak szilárdan ragaszkodom.... Az egyetemi tanulmányokhoz. Biztos hogy nemcsak lexikális, hiszen értelemszerűen ott is vannak ugye gyakorlati órák, de az egy nagyon intenzív tudásfelhalmozás. És ahhoz elkezdik a tanítási pályát, gyakorlati alkalmazás. És valószínű, hogy ettől a ponttól kezdve, ez a tudásfelhalmozás arányában véve csökken, és a gyakorlati alkalmazás görbe kezd el nőni. Majd elérünk egy olyan pontot, ahol ugye már annyi gyakorlati tapasztalatot szerzett, hogy ott már stagnál és ugyanakkor a gyakorlati alkalmazás során, ugye amit mondtam, hogy ahhoz hogy up-dated legyek, folyamatosan ezt a tudás-görbét is fejlesztem, csak arányában véve már nem olyan mértékben.

Értem, akkor szerintem Te két görbét szeretnél, nem?

Mert ha vesszük lexikális tudásnak azt, amit az egyetemi évek alatt felszed...

És akkor még kevés gyakorlati tudást szerez, mert maximum a társait tanítja, meg...

Ez a pálya kezdete és akkor a lexikális tudás szinte egyenes arányban nő, egy meredekebb ívben. A gyakorlati tudás szinte minimális, nem tudom, hány gyakorlat van, de én így gondolom. A diplomaszerzés végére már biztos van egy év gyakorlat vagy ilyesmi. És itt kezdődik el a gyakorlati, itt legyen egy meredekebb görbe. ... És akkor itt ez már nem olyan ... itt egy ilyen szintentartás van. Nem olyan éles, de azért... Azért van egy pár év, amikor már valaki annyi gyakorlati tudást szed fel, hogy bizonyos dolgok rutinszerűvé válnak. És akkor ez sem olyan intenzív. Talán itt a vége felé megint van lexikális.

Mert felszabadul energia?

Nem feltétlenül több, igen, hanem talán már nagyobb erőfeszítést jelent? Talán. Mert akkor hogy már letanított egy bizonyos periódust és...

És akkor újra jelentkezik az igény, hogy a lexikális tudását is fejlessze...

És itt szokták elrontani, igen.

Hogy?

Az elején ugye mindenki nagyon lelkes, és pont akkor, amikor ennek az egésznek a gyümölcsét elkezdhetnék élvezni, akkor ott sok esetben kiégnek. Aminek rengeteg oka van, sok esetben érthető. Ha itt sikerülne valamiféle motivációt találni, és azt a szerzett gyakorlati kincset kamatoztatni, akkor lehetne szép dolgokat véghezvinni.

Végigmentünk az összes kérdésen, maradt-e valami Benned? Van-e olyan, amit nem tudtál mondani, mert közbeszóltam, vagy most jutott eszedbe.

Annak örülök, hogy azt mondtam, ezt a külföldi utazást. Most úgy hirtelen más nem.

Nagyon szépen köszönöm.

Appendix Y Transcription of the Interview with Dorothy, Learner Participant

Duration: 16 min

Képzeld azt, hogy belép egy angoltanár az osztályterembe, vagy jön hozzád magánórára, szerinted milyen tudásra van szüksége?

Hát nem tudom, mire gondolsz. Azt tudom, hogy sok olyan tanárom volt az általános iskolában, hogy egyáltalán nem érdekelte őket az , hogy mit csinálnak. Ott voltak, mert kötelességük volt ott lenniük, de nem foglalkoztak velünk, mert az a jó, ha a tanárt érdekli az egész, meg kedves. Ha látom, hogy ő is örül annak, hogy foglalkozik ezzel, akkor én is elszántabb vagyok.

Tehát a lelkesedés fontos. A hozzáállás. És van olyan tudás ami hasznosabb szerinted, mint más? Például van aki azt mondja, hogy a nyelvtani tudás fontosabb, mint a kiejtés...

Hát igen, az biztos, hogy a nyelvtan fontosabb. De azért a kiejtés is fontos, mert különben rosszul tanulom meg. Hát az nyilván fontos, hogy milyen könyvből kell tanulni. Nekem sokszor volt, hogy nem is tanultam könyvből, hanem ő hozta az anyagot, úgyhogy fénymásolatokból... Ő fénymásolt ki könyvekből és nekem nem is volt.

Tehát a könyvek ismerete fontos... Volt esetleg olyan jó tanárod, aki sokkal jobb volt, mint a többi? Ő miben volt jobb?

A legjobb tanárom nem végzett el egyetemet, nem is tanár volt... Már úgy értem, hogy angol szakos volt, de még nem tanárszakos, nem tanárnak készült, még nem volt tanár, csak vállalt órát, egy egyetemista lány. Nekem ő volt a legjobb. Nem hiszem, hogy ezeket megtanulta, csak tudta, találekony volt. Mindig nagyon lelkiismeretesen felkészült, nagyon sokáig tanított, úgyhogy volt időnk összehangolódni, úgyhogy annyira összeszoktunk, hogy mondtam valamit, én tudtam, hogy mi lesz a következő, tudtam mondani anélkül, hogy ... Meg még szerintem fontos volt, hogy kicsi volt közöttünk a korkülönbség, tehát nem volt annyira feszes az egész, hanem olyan laza.

Előfordult, hogy volt rossz angoltanárod is? Ő miben volt rossz? Mit nem tudott?

Volt, több is az általános iskolában. Volt olyan, aki felírta a táblára, hogy „She don't like swim.” És akkor nem tudtam, hogy szóljak vagy sem. Mert akkor én már jártam magánórákra, és többet tudtam mint a többiek. És nem tudtam, hogy szóljak vagy sem. Hogy inkább meghúzzam magam, vagy mi legyen?

És mi lett?

Itthon megmutattam anyának és akkor Anyu egy kicsit elájult.

De az iskolában nem szóltál? Nem lehet hogy véletlen volt?

Nem. Vagy hát nem vette észre...

Miért nem szóltál?

Ciki lett volna, hát ilyen alap dolgokat illetet volna tudnia.

És olyan nem fordult elő, hogy Te vagy egy osztálytársad egy nehezet kérdeztél, amit nem tudott a tanárod?

De, persze, de nem alapdolgokat, Az alapokat tudnia kell a tanárnak...

Mit nem muszáj tudnia?

Hát valami speciális szókincset, mondjuk orvosi szakszavakat, mert nekem is van sok orvosi ügyem, ezeknek utánanézek, és akkor tudom, de nem minden tanár.... A sima egyszerű dolgokban otthon kell lennie...

És mi van ha egy ilyen szakszót nem tud?

Ha elég kíváncsi vagyok, inkább gyorsan megnézem a telefonomon, mint ő megnézi a következő órára.

Ha továbbképzésre küldenek egy tanárt mondjuk 30 évesen, szerinted mit kellene tanulnia?

Szerintem szakszókincset mondjuk...

Aha, szakszavakat... És még?

Mondjuk, a tanítási módszerekbe igencsak belejárt az a diák, tehát a tanár megtanul valamilyen módszert, de mondjuk az a diákkal nem működik, akkor alkalmazkodnia kell, észre kell vennie, hogy ennek a diáknak valami más kell.

Tehát alkalmazkodnia kell az adott diákhoz, vagy csoporthoz.

Egy egész csoporthoz nem lehet alkalmazkodni. Nem is szeretek csoportban tanulni. Én mindig inkább a magánórákat szerettem, mint a csoportos tanulást, mert a tanár mindig a gyengébbekkel foglalkozik, én meg a jobbik felébe tartoztam mindig, és akkor vagy tépem a hajamat, vagy unatkozom, vagy hallgatom, hogy a többiekkel foglalkozik. Mert inkább a felzárkózókkal foglalkoznak, mint a jobbakkal, én viszont éveken hamarabb be tudnám fejezni az egészet.

Akkor szerinted amikor egy tanár megkapja a diplomáját, még kell új dolgokat tanulnia. És végül is mikor van kész egy tanár? Hány éves koráig fejlődik, változik?

Szerintem soha nincs kész. Szerintem addig változik és fejlődik, amíg nyugdíjba nem megy. Mindig változnak a dolgok és mindig új emberekkel találkozok, és mindig új helyzetekhez kell alkalmazkodnia, tehát nincs olyan, hogy mit tudom én 30 éves korában, most már nem változik. Biztos van, aki nem változik, mert mondjuk olyan makacs, vagy ilyesmi, de szerintem a jó tanár, az mindig próbál tanulni a diákoknak a viselkedéséből is.

És olyan előfordult veled, hogy a tanárod azt mondta, hogy ma én is tanultam valamit?

Hát mondani azt nem tudom... Szókincsbe lehet? Ő hát akkor nagyon sokszor... Sorozatfüggő vagyok, és azért a filmeket angolul nézem, és akkor, van hogy ... Sok orvosos sorozat is van, amit nézek Meg sok egészségügyi ügyem volt és akkor ha angolul kell elmondjam, hogy mit mondott az orvos, akkor általában ... ez a magántanárom, akivel nagyon jóban voltunk... és akkor ő felírta a füzetébe, ... az új szavakat. Meg voltak ilyen kifejezések, amik... hát ilyen szlenges, és se ő, se anyukám nem ismerte, nem is hitték el nekem, hogy ilyen van, egészen addig, amíg ők maguk meg nem hallották egy filmben.

Térjünk vissza a továbbképzésre, mit tanuljon egy angoltanár egy évtized gyakorlat után?

Szerintem valamilyen szakmai irányba, nem értem, milyen más lehetőség van?

Mondjuk például a létező nyelvvizsgák ismerete új téma lehet...

Szerintem, ha valaki tanít pár éve, már ismernie kell a nyelvvizsgákat...

Appendix Z Transcription of the Interview with Sylvia, Learner Participant

Duration: 20 min

Azt szeretném, hogy elképzeljél egy angoltanárt, hogy belép egy angoltanár az osztályterembe, és szerinted ez az angoltanár szerint milyen tudással kell, hogy rendelkezzen, amikor belép?

Hát gondolom, elvégezte az egyetemet és úgy képelem, hogy van kinti tapasztalata is, hogy járt kint Angliában, vagy angol nyelvű országban

Az miért fontos? A nyelv tudása miatt vagy a kulturális ismeretek miatt?

Hát mindkettő... Főleg a nyelvtudás, mert azért ott vannak mindenféle kifejezések, amiket ott használnak, és amiket így tankönyvből annyira nem lehet megtanulni, szóval szerintem ez fontos, meg hogy ..

Tehát az élő nyelvet tudja...

Igen meg hát úgy gondolom, hogy volt valamilyen továbbképzésen, így gyerekekről is, ...

Tehát pedagógia dolgokkal is legyen tisztában, hogy hogy kell a gyerekeket kezelni ...

Igen meg így iskolai szinten is gondolom tudja, hogy hogy megy a számonkérés, ...

Az értékelési rendszert is ismerje, aha,...

Igen.

Oké, most a nyelvtudást egy kalap alá vettéd, de kiemelted azt hogy idiomatikus nyelvtudás, tehát, hogy kifejezések, tehát ez inkább gondolom, hogy szókinsz..., a legfrissebb szókinsz, ugye?

Igen.

És akkor ezen kívül van ebben még valami, hogy nyelvismeret?

A nyelvet teljesen magáévá kell, hogy tegye ahhoz, hogy még tanítani is tudja. Szóval nem kell, hogy semmiben bizonytalan legyen.

Abszolút magabiztos tudással kell, hogy rendelkezzen, aha. Jó. Tudsz-e így abból a ... hány angoltanárból, ötből, egyre visszagondolni, aki tényleg a legjobb volt?

Hát édesanyám.

Igen, na... és miért?

Igen, mert benne tényleg megvan. Mert ő teljesen anyanyelvi szinten beszél, és ért is, engem is ismer, tudja, hogy mi kell nekem, meg tudom neki mondani is, hogyha ez nekem nem hasznos, akkor lépünk tovább. És akkor más módszerekkel tanít...

Tehát a kapcsolatokat is jó, és ezért könnyebb vele kommunikálni, mint egy idegennel.

Ez fontos, mert pl. középiskolában nem lehet megmondani, hogy ez nekem nem hasznos, mert ott vannak a többiek.

Igen meg a tekintély csorbulásának is veszít, ha beleszólnak a diákok...

Igen.

Jó, tehát akkor azt mondod, hogy anyanyelvi szintem beszéljen, a jó közvetlen kapcsolata, és a harmadik hogy ismerjen, hogy személyre szabja...

Igen.

Hát hogy ezt hol tanulta meg... azt meg tudod mondani

Hú, volt kint ezen a London stúdióban, ezt ő tudná megmondani, azt mondta, hogy az nagyon sokat segített neki, és volt kint tanár is, azt hiszem 3 hónapig jártak ott a gimnáziumokat vagy egyetemeket, nem tudom pontosan.

Szerinted belőled jó nyelvtanár lenne?

Hú, nem!

Na miért, mi hiányzik belőled?

A türelem, az nem igazán van meg. Meg vannak olyan szavak, amiket egyszerűen nem tudok elmagyarázni, pedig amikor hallok a magyarázatot, akkor így értelmesnek tűnik, csak nem tudom...

Jó, volt-e olyan, hogy előfordult, hogy az angoltanádod nem tudott valamit?

Volt, de jól reagálta le. Sokszor van egyébként ilyen, hát egy ilyen nagyon szak-szerű szavak. Ilyen ... , ami tényleg nem is nagyon fontos. És mondta, hogy hát nagyon sajnálja, de hogy megnézi másnapra a szótárban.

Akkor megoldódott... És ez nem rontja az ő image-ét. Egy iskolában mondjuk ugye ott van 15 ember és azok előtt nem tudni valamit...

Lehet, hogy rosszul hangzik, de ő így jól mondja, ő ilyen kis aranyos tanár, annyira nem lehet nem szeretni. De lehetséges, hogy más tanároknál rontaná.

Nem emlékszel esetleg ilyen szakszóra, amit nem tudott valaki?

Sajnálom, nem...

Jó, nem muszáj. És akkor Te ezt nem látod problémának, mint diák sem, hogy ilyen előfordul és ...

Hát ha ilyen nagyon eldugott szó, akkor nem.

Persze ha alapszót, akkor igen.

Akkor igen. Igen.

Amikor valaki elvégzi a főiskolát vagy egyetemet és angoltanár lesz, akkor szerinted kész van, be lehet lökni az osztályterembe?

Nem, jaj, a kistanárokat nem számítottuk bele!

Na, kistanárokkal is szoktál találkozni?

Egy kistanár volt. Igen, szóval rajta is látszott, igaz, csak egy-két órán volt, amikor összevont volt, szóval, rajta is nagyon látszott, hogy még nem sajátította el, mert mi voltunk az első osztálya, akihez bement, és látszott rajta, hogy nagyon felkészült, de még nem sajátította el úgy a tudást, ami ehhez szükséges volt.

És igyekezett, felkészült volt?

Nagyon felkészült volt. Sokkal jobban, mint bármelyik másik tanár. És mégis, mégis folyékonyabban megy a többi tanár órája.

És ez miért van szerinted?

Hát mert tankönyvi tudása van, viszont, ilyen igazi nincs. Meg tapasztalat, az sincs.

És akkor ez hogy nézett ki, miben nyilvánult meg, hogy látszott a tapasztalatlanság?

Hm. Hát abban is, hogy nagyon izgult, nagyon látszott, elejtett dolgokat, ilyeneket, aranyos volt, de ... sokat hibázott így, meg mindig mi javítottuk ki, pl. kapott valaki valami plusz.... nálunk pluszokba mennek és nálunk 5 plusz 1 ötös és hát egy kis jelentkezésért adott nekik pluszt és akkor mi mondtuk neki, hogy hát ez nem így van és akkor mondta, hogy „Jó, jó, akkor kitörölöm.”

Ezek a kis belső szabályok...

Igen, engedékeny volt, túlságosan, aztán meg nagyon szigorú, szóval azt sem értettük. Voltak ilyen eltérések.

Kereste a helyét.

Igen.

Volt-e olyan már neked, vagy veled, hogy azt mondta egy angoltanár neked, hogy na, most én is tanultam valamit.

Igen, amikor, főleg amikor így megnézte a szótárban másnapra és akkor mindig azzal kezdte az óráját és ... meg ilyen kulturális dolgokat, amiket mi mesélünk neki, az nem annyira az angollal kapcsolatos.

És akkor ezt Töletek tanulja, akkor, ugye? Vagy legalábbis Ti vagytok a forrás, mert a szótár kinyitása mögött is a Ti érdeklődésetek van.

Jó, ha már van egy gyakorló angoltanárunk, aki nem izgul és már nem ejti le a dolgokat, akkor utána milyen képzés volna neki jó? Mondjuk 5-10 éve tanít, úgy gördülékenyen mennek a dolgok, de mégis mondjuk be akarják iskolázni, az iskola elküldi egy tanfolyamra. Hova küldjék, vagy mit kell, hogy tanuljon?

Hát, szerintem, ha már tényleg megvan az a nyelvtudás, akkor inkább pedagógia irányba. Hogy ilyen új módszerek, nálunk is volt minden tanár továbbképzésen, új digi-táblát kapott az iskola, hogy azt hogyan kell használni.

Appendix AA Transcription of the Interview with Erin, Learner Participant

Duration: 20 min

Azt kérem, hogy képzelj el egy angoltanárt, hogy belép egy angoltanár az osztályterembe, és szerinted ez az angoltanár szerinted milyen tudással kell, hogy rendelkezzen, amikor belép?

Szerintem ... Hát ezen gondolkodtam, és ilyen iskolai környezetben szerintem az nem baj, hogyha szigorú, ha van egy ilyen tartása, meg erős kisugárzása, hogy itt nem lesz kecmec, de egyébként, ha ilyen nyelviskolás, tehát ami ilyen magán-dolog, ott ezt annyira nem tartom fontosnak, tehát ami mondjuk ilyen egyéni nyelvtanulás, de mivel azért egy iskolában sok ember van, meg mondjuk fiatalabbak, akkor szerintem az nem egy rossz dolog hogyha ...

Ott nagyobb rendnek kell lenni?

Igen.

Oké, tehát ez akkor egy milyen tudás, egy pedagógiai tudás, vagy micsoda?

Hát nem t'om szerintem ez inkább egy ilyen karakter, tehát egy ilyen karakter vagy egy kisugárzás, jó belép valaki, akkor lehet hogy elsőre nem az ri le róla, hogy mennyire szigorú, de az első pár percből kiderül, hogy valaki mennyire rendezett, vagy szerintem ...

Az jó ha jól szervezet és szigorú?

Igen, igen, igen, de közben nem annyira nagyon szigorú, hogy Úristen, itt most vége lesz a világnak, hanem ... ez inkább nem is egy tanult skill, hanem hogy az ember mennyire van tisztában magával, vagy hogy mennyire érzi jól magát ebben az egész tanárszerepben, tehát hogy ez egy ilyen emberi dolog...de mondjuk...

Akkor ezt nem nagyon lehet tanítani főiskolán vagy egyetemen....

Biztos egyébként hogyha például, mi is az, az metakommunikáció, szóval, az amikor hogyan viselkedünk, meg hogy a testünkkel milyen jeleket adunk, azt lehet...

Azt mondjuk, lehet tanulni, ...

Igen, igen, igen. De mondjuk egy teljes bizonytalanság, az lerí az emberről, főleg hogyha mondjuk bekerül egy ilyen fiatalabb korosztály közé, akiknek mondjuk nem feltétlen van kedvük iskolában lenni. Én ezt úgy tapasztaltam, hogy ennek szaga van.

Tehát egy magabiztosság...

Tehát hogy ne legyen fogás az emberen...

Hm, akkor ezek igazából ilyen emberi tulajdonságok, amiket mondasz, tehát akkor ezeket nem lehet főiskolán tanítani....

Hát talán készülni lehet rá, készülni biztos, tehát nyilván valaki vezető személyiség, valaki meg nem és akkor aki nem az soha nem lesz...

Tehát ő ne legyen tanár?

Nem azt mondom, hogy ne legyen tanár, ... mert szerintem azért ennek lehet helye... Mert ismerek olyan nyelvtanárt, mondjuk ő spanyoltanár, akiről úgy nehezen tudnám elképzelni, hogy egy ilyen nagy létszámú csoportot tudna tanítani, attól függetlenül, lehet, hogy tud, csak úgy a karaktere nem azt sugározza, mert ilyen végtelenül kedves, és túl ...

Melegszívű...

Igen. És például egy középiskolai osztályban, vagy nem tudom, ahol mondjuk nem felnőttek vannak, akik mondjuk tudják, hogy miért vannak ott, mert ez szerintem teljesen más... Szerintem ők mondjuk szétszednék...

Ez érdekes, hogy ez neked a fontos, amit mondasz, hogy neked ez van az első helyen, mert általában azzal szokták kezdeni, hogy tudja a nyelvet.

Hát nyilván, ha már nyelvtanár...

De érdekes, hogy neked nem az jutott eszedbe...

Hát mert lehet, hogy naiv vagyok és feltételezem, hogy aki nyelvtanár, az tudja a nyelvet, persze, tehát a hitelesség is számít, ha megszólal, akkor ne az legyen, hogy az első három mondatot már ki tudom javítani, mondjuk ilyen nekem még nem volt, tehát ezt nyilván azért nem hozom föl. Ezek szerint nekem szerencsém volt, hogy nem futottam bele olyanba, aki ilyen tragikus lett volna.

Igen.

Tehát a hitelesség az fontos. De hát arról beszéltünk, amikor belép...

Igen, tehát hogy milyen tudás legyen a fejében... Ez, amiket mondtál, nem feltétlen tudás, hanem fellépés, magabiztosság, viselkedés ...

De egyébként még a következetességet mondanám, tehát az mondjuk, az valószínű, hogy az első órán kiderül, hogy mik az elvárások, és utána ahogy telik az idő, az úgy jó, hogy van egy következetesség, mert nem t'om, nekem középiskolában nagyon sok nyelvóráim volt, és nekem egy idő után, arra emlékszem, hogy az zavart a legjobban, hogy nem voltak következetesek a tanárok a követelményekkel kapcsolatban, teljesen más volt, az, teljesen mást kértek számon, mint amit tanítottak, vagy mint amit mondtak, hogy számon fognak kérni, és az úgy megkeserítette a kapcsolatot, nyilván középiskola, ez egy olyan viselkedéssel lett megtorolva, ami az ő munkáját is megnehezítette utána, tehát ez aláasta a tanár-diák viszonyt, ilyen ellentmondások voltak.

Tudsz egy olyan tanárra gondolni, ebből a 12-ből, akivel úgy meg voltál elégedve? Azért kérdezem, hogy mondd meg, hogy mitől volt az a tanár jobb, mint a többi?

Ezen is gondolkodtam, és nekem úgy kedvenc tanárom nem volt, lehet, hogy azért van ez mert már régen volt, hogy effektíve angoltanultam, de emlékszem sok tanárra, például Rád is, mert Te például következetes voltál, vagy itt volt az iskolában a ..., mondjuk ő nem angoltanított, hanem Study and Writing Skills-t, de asszem ő tanított angolt is, de őnála pont ez volt, hogy ő rettenetesen szigorú volt, és ezért őt sokan nem is szerették, de viszont nála megvoltak a szabályok, tehát ha azokon a kereteken belül mozgottunk, akkor, nem volt gond, és akkor jól működött és hatékonyan működött az egész. És erre úgy emlékszem, hogy jó volt, annak ellenére, hogy egy kihívás volt, mert nem volt egyszerű, de a célt elértük.

De Te jobban éreztél magad, mert a keretek tiszták voltak.

Igen, igen.

Tehát akkor ez végül is egy szervezési dolog tulajdonképp. Én úgy emlékszem Rád, hogy Te egy belülről motivált diák vagy.

Igen.

Tehát eleve motiváltan ültél ott az órán, és ezzel nem kellett Téged lökődni előre, meg noszogatni, Te magadtól tanultál. Ilyesmivel sosem volt gondod, hogy egy tanárnak az óráján motiválni kelljen Téged.

Nem mert,... Nem tudom, ez nehéz. Ez is egy fontos dolog, a tanulónak a motiváltsága. Tehát ha ő nem akar mondjuk nyelvet tanulni, vagy bármilyen más tanulni, akkor tők mindegy hogy tanít az ember...

Ezt gondold? Mert Te ilyen vagy, aki ...

Az egy... Biztos meg lehet oldani azt is, erre mondjuk nem tudom, hogy milyen skillek kellenek, de ha mondjuk valaki nem akar tanulni, akkor azt nagyon nehéz átlépni, vagy átlendíteni, hogy de meg akarja tanulni azt a tananyagot, mondjuk nem is, hogy az órán rávegyük, hogy dolgozzon, hanem hogy otthon is megcsinálja azokat a dolgokat, amik kellenek, és főleg ugye a nyelvénél, ahol az, hogy bent vagyunk az órán, az csak egy dolog, utána otthon azért még sok munka van ezzel, tehát, hogy ez biztos hogy nagyon nehéz dolog. Amikor valaki abszolút nem... vagy hát nem abszolút nem, ... de amikor valaki nem tudja, hogy mi a cél...

Igen hát Téged nem kellett motiválni...erre emlékszem.

Igen, mert tudtam, hogy mit akarok attól az évtől, meg hogy miért vagyok ott.

Meg azt vettem észre, hogy élvezted is a nyelvtanulást.

Igen.

Hát ennél több nem kell. ... Jó. Volt-e olyan, hogy előfordult az, hogy nem tudott valamit a tanárod? Esetleg volt, hogy velem is volt... Szóval vissza tudsz-e emlékezni magára a szituációra, hogy nem tud valamit, mondjuk a „csípőficamot”, vagy valami mást...

És akkor Te, mint motivált és szorgalmas diák, esetleg észre is veszed ezt, hogy na, ilyenkor mi a helyzet?

Volt. Konkrét szituációra nem emlékszem, de tudom, hogy volt egy tanár, akinél ez többször is előfordult, és nekem Ő így maradt meg képként a fejemben, hát voltak hiányosságai. És akkor ...

De ez rendszeres volt?

Az a baj, hogy ez egy emlék, nem tudom, hogy ez pontosan mennyire volt rendszeres. De nekem, az én emlékeimben ez úgy maradt meg, hogy ez bizony többször előfordult. Csak nem tudom, hogy ez azóta mennyire torzult a fejemben, mint emlék. De mindegy, a lényeg az, hogy volt ilyen. Hát igen és nyomot hagyott. Hát meg a hitelesség, akkor utána, hát hitelét veszítette.

Akkor tehetünk olyan különbséget, hogy akinél rendszeresen, az nyilván ront a hitelén...

Hát abszolút ront, az én szememben abszolút ront. És úgy látom másokon is. Mert utána már nem tudott...Mert mindig amikor ez a tanár szeretett volna valamit elérni, akkor ez valahol mindig visszacsapott, hogy „ő ezt meg azt nem tudja, akkor most mit akar”. Úgyhogy ez igen ez egy fontos dolog. Nyilván nem olyan dolgokról van szó, hogy pont, hogy mi a „csípőficam”, és akkor nem tudja, szerintem ez megbocsájtható dolog, de vannak ennél súlyosabb esetek, amit tudni kéne. Mint tanár, és nem tudja. Csak az a baj, hogy nem emlékszem konkrét példára, de tudom, hogy volt egy ilyen tanárom, akiről ez maradt meg.

Tehát akkor a rendszeressége miatt ez probléma. Jó. Most velem is egyre többször fordul elő, hogy a diákoktól tanulok, mondjuk ilyen modern kutyuknek a nevét, vagy ilyesmit. ... Hogy mondjam, az Benned milyen nyomot hagy, hogy Te valami újat tudsz mondani?

Hát, hú. Ilyenre sem emlékszem konkrét példára, de azt meg el tudom képzelni, hogy ilyen van. Hát annyi minden új....

Vagy például van egy diák, akinek van valamilyen egészségügyi problémája, és ő már utánanézett ennek ezerszer a neten és már mindent tud az egészről, és a tanárnak ő mondja meg, hogy hát azt úgy hívják, hogy

De szóval ez egy ilyen természetes dolog. Igen, mert annyi minden változik, meg annyi minden új dolog van napról napra, meg főleg, hogyha nem egy olyan tanárról beszélünk, akinek az adott nyelv nem az anyanyelve, akkor nyilván honnan tudna egy csomó szót. Ebben lehet fejlődni, biztos, de hát szerintem ez nem egy probléma ha nem tud mindent.

Jó, és ha elküldenek mondjuk engem, itt vagyok 20 éves gyakorlattal már a hátam mögött, és be akarnának iskolázni akkor mit tanuljak szerinted, vagy mi jó egy már gyakorlattal rendelkező a pályán régebben lévő tanárnak ?

Hogy jobb tanár legyen? ... És most csak a nyelvtanításról van szó.

Igen, a nyelvtanításról van szó. Hova küldenéd?

Pszichológia. Bár azt nem tudom, hogy mennyire tanítják.

Tanultunk a főiskolán, de hát az mondjuk régen volt. Meg előtte, mint hogy tanítottam.

Hát pszichológia.... úgy egyébként, úgy iskolát....

Hát valami továbbképzésre gondolsz...

Most csak ez jut eszembemert úgy érzem, hogy minden más területen,egy egész iskolát nem érdemes elvégezni, mert az ember önállóan is tudja saját magát képezni... Úgy gondolom, hogy a pszichológia, az egy olyan dolog, amit lehet, hogy egy kicsit nehezebb egyedül tanulni, mint iskolai keretek között. És ez mondjuk nyilván előremozdítja a kommunikációt, vagy a kapcsolatteremtést. Például a nem annyira motivált diákokkal.

Appendix BB Transcription of the Interview with Evelyn, Learner Participant

Duration: 30 min

Fogok jegyzetelni is, a biztonság kedvéért. Az első kérdéskör, az arra vonatkozik, hogy milyen tudása kell, hogy legyen egy tanárnak, amikor belép az ajtón.

Nyelvtanára gondolsz, vagy...?

Igen, most konkrétan egy angoltanarra.

Hm. Az első nyilván a szakmai felkészültség, ami nélkül ugye hát nem is lehet órát tartani, az én elképzelésem szerint.

De mit értesz az alatt, hogy szakmai felkészültség?

Én gondolok itt. ... Ebbe nekem több minden is beletartozik, például az, hogy az órát előre megtervezem, és nem ott rögtönözöm az egészet és találjam ki. Nyilván valamilyen szintű mobilitás az szükséges, ugye a gyerekekhez igazodni úgymond, én mondjuk, azt nagyon sokszor tapasztalom, hogy rögtönözni néha muszáj. De egy elképzelés azért egyen, hogy mit is akarok én most ezen az órán elérni, és alapvetően nem csak az órán, hanem az egész félév vagy év, tanév alatt. Emellett ugye hogy például akkor, hogy ha már az angol, akkor igeidőkről beszélünk, akkor ne ott kelljen utánanéznem, hogy úristen hogy is, mikor is használjuk ezt az igeidőt és milyen jellegzetességei vannak? Tehát nyelvi szinten ne legyenek kérdések, és ne ott kelljen gondolkodni, nyilván senki sem tudhat mindent, tehát ha például megkérdezik, hogy mi a vaddisznó, és nem jut az embernek eszébe, az még nem ciki, de ha ilyen dolgokra, amit éppen meg akarok mindenképpen tanítani, mondjuk ilyen szinten továbbtanulni, meg egyebek, ott ne ugyanazt várjam el, mint egy Apácaiban, mondjuk. Tehát a szintnek megfelelő felkészültség. És nemcsak itt, nemcsak szakmailag gondolom, hanem hogy a ... például hogyha, egyik ismerősöm mesélte, hogy ő szakiskolában tanít, ő is ... igen egész más, előtte nyelviskolában tanított, és hihetetlenül nagy a váltás, és a szakiskolában is például nem ismerte a gyerekeket egyáltalán. Nem tudta, hogy kik ők. És bevitt egy olyan feladatot, hogy család témával foglalkoztak, és akkor családfát rajzolni, meg arról beszélni, és ugye akkor mondta, hogy kik tartoznak bele, hogy anyuka, apuka, stb. És akkor erre a fél osztály közölte, hogy ő utálja az apját, őt veri az apja, stb. És akkor ott nézett, hogy Úristen én ilyen témát hoztam be? Ilyen dolgokra is gondolok, hogy az osztályt is ismerni kell egy szaktanárnak is, nemcsak egy osztályfőnöknek. Mert itt is nagyon be lehet menni az erdőbe. Én úgy is gondolom, hogy az óráknak a felépítését is mindenképpen előre ki kell találni, tehát például amikor elkezdjük az órát, akkor ne azzal kezdjük, hogy elkezdem nyomtatni kapásból az új anyagot. Hanem egy kicsit bemelegíteni, egy warm-up. Én legalábbis mindig szoktam és mondjuk hogy kicsit úgy kiszakadjanak, egyik szünetből mennek be a másik órára, szinte semmi átmenet. Szerintem az is kell mindenképpen.

Tehát ez egy módszertani felkészültség.

Igen, az is muszáj. Meg hát a nagyokhoz is más módszertani eszközök szükségesek, mint a kicsikhez. Én is ha a nyolcadikból átmegyek a másodikba, teljesen más a kettő.

És ha így visszagondolsz, az elmúlt idők... vagy, igen hát erre a sok tanárra, akivel találkoztál, tudsz olyanra gondolni, aki különösen jó volt?

Némettanárom volt általános iskolában, ő nagyon-nagyon szigorú volt, de nagyon jó tanárunk is volt, tényleg nem azért tanultam hozzá, mert jaj, de félek tőle, szükségesnek éreztem, hogy tudjam. Jó hát nyilván kicsit azért tartottunk tőle, mert olyan hangulatingszűkítői néha voltak, de nem azért tanultunk, azért mondom ezt, mert földrajzból azért tanultunk, mert féltünk a tanárnőtől.

És akkor végül is mivel sikerült motiválnia benneteket?

Nagyon jók voltak az órái, célirányosan haladtunk, és nem az volt, hogy összevissza kapkodunk, és azt sem tudjuk, hogy miről van szó, nagyon-nagyon felépítette az óráit, pörgős volt, nem aludtunk bele, tényleg egymásra épültek a dolgok. Mert olyan is volt. És nyolcadik évvégére eljutottunk oda, hogy szóbelit nem számítva, tehát egy középszintű B írásbelit lazán le tudtunk volna tenni mindannyian, akár egy Rigó utcában, vagy bárhol. Aztán kerültünk be a gimibe, ahol pedig úgy szépen leépült a tudásunk, és ott is kellett végül is egy kicsit ilyen Hát nem magántanárhoz, mert Anyukám is némettanár, és akkor Ővele gyakoroltunk egy kicsit a nyelvvizsga előtt, hogy egyáltalán emlékeztek valamire. Mert a gimnáziumban én semmit sem tanultam németül, mert ugyanazt kezdték el az alapoktól és én nagyon-nagyon untam, mert hát jóval többet tudtunk, mint a többiek. Ő volt nagyon jó. Még aki nagyon jó volt, az az angol külön tanárom, ott is tematikusan haladtunk, ott igazándiból beszélgettünk, az emelt szintű érettségire készültünk, a nyelvvizsgám akkor már megvolt középfokon. Ott is végig beszélgettünk témaköröket, de az sem az volt, hogy ő most hú de nézegette a papírját, hogy mit is beszéljessünk, tényleg olyan volt, mintha kötetlenül csak úgy beszélgetnénk, mintha most is leülünk magyarul, és akkor így elbeszélgettünk.

Pont erre volt ott székség, ugye?

Igen, az kellett, hogy meg merjek egyáltalán szólalni, mert meséltem, hogy németből ugye nem beszéltem semmit, és nekem az volt az alap nyelvtudás, angolból meg ugye hát 26-an voltunk egy csoportban, ott nem lehet megszólalni, 45 perc alatt. Volt, hogy egyszer sem kerültünk sorra. Úgyhogy ott az kellett, hogy beszéljessünk, és vele ezt nagyon jól lehetett csinálni. Tehát nem volt az, hogy Úristen most gondolkodik, hogy Úristen, mit is kérdezzem tőlem, mit is kelljen. Hanem nagyon jól, ő is pörgette.... Nagyon gyorsan is beszélt, ... azért is nagyon jó volt, mert teljesen más volt, ő amerikai angol volt, azt beszélte, ott élt kint jó ideig, míg a gimnáziumban lévő angoltanárom, ő pedig brit angolt, úgyhogy teljesen más volt a kettő, nagyon-nagyon élveztem a váltást a kettő között. Úgyhogy ebből nálam ebből egy keverék lett végül is, aztán rájöttem ugye itt, hogy ki micsoda volt, és ki merre, miért. Ez jó volt, vicces volt.

Ez érdekes, most már másodszor mondod, hogy pörgős, meg pörgette...

Igen mert én nem szerettem azt, amikor csak vagyunk, és ez ...

Tehát neked fontos, hogy sokszínű meg sokféle...

Igen történjen valami, ne az legyen, hogy csak nézzünk magunk elé. Mert például a gimis angoltanáromnál, ő volt az osztályfőnökünk is egyben, és nagyon sokszor elvitte abba az irányba hogy megbeszéljünk osztályfőnöki kérdéseket, és úgy poénkodott, és csak voltunk és nem csináltunk semmit, volt hogy dupla angolunk volt, kétszer 45 perc és én azalatt megcsináltam a matek házit, és ezzel így letudtam az angolórát. Meg hát csináltam akkor ilyen nyelvvizsgakérdéseket, gyakoroltam ott magamban. Úgyhogy erre volt jó nálunk az angolóra, fakton, mert amikor még nem volt fakt, első, második évben, ott még kevesebben voltunk, ott még azért lehetett kezdeni valamit magunkkal. De a fakton ott 26-an lettünk, és nem csináltak csoportbontást. És így olyanok is voltak, akik hát igazából tettek magasról az egészre.

Nagy volt a különbség...

Igen. Van, aki csak középszintű érettségire akart menni, mi meg emeltre voltunk 4-en vagy 5-en összesen a 26-ból. És hát nyilván a többség szava dönt, kaptunk feladatokat, ott dolgoztunk magunkba, és hát ennyiből telt, meg hát én matekházit írtam.

Biztos hamar kész voltál az angollal...

Előbb a matekot szoktam megcsinálni, mert az kevesebb volt.

Már említetted azt, hogy az nem jó, hogyha ott az órán néz utána, vagy úgy hirtelen nem is tudja, mit is akar mondani, vagy mit is kéne tudni erről a jelenségről, az igeidőket említetted. De azért azt is mondtad, hogy a vaddisznót, ha nem tudja a tanár, akkor azért

az nem olyan nagy gond. Tehát akkor tehetünk valami különbséget, hogy ilyen egy-egy szó az nem gond, de már komolyabb nyelvtani témák, az már ciki.

En úgy gondolom, ... hát nyelvtanárként van ott az ember, magyarul sem ismerünk minden szót, tehát például ez nekem... most is tanulok, hallok, új magyar szavakat, amiket nem tudok, nyilván egy tanult nyelvben még sokkal több van. Például az autónak az alkatrészeit nem tudnám elmondani magyarul sem, angolul sem, németül sem, úgyhogy ezt például hogyha egy ilyen technikai beállítottságú emberke megkérdezi tőlem az órán, akkor nézek rá, hogy magyarul is amit kérdez. Tőlem, nem értem, mondom akkor, hogy utánanézzünk, megnézzük majd együtt, vagy valami hasonló. De kapásból ez szerintem nem ciki, ha nem tudja az ember. De ha például igen, belemegyünk egy igeidőbe, és ott kell utánanézni gyorsan egy nyelvkönyvben, hogy milyen esetekben is használjuk, és mire is jó ez az igeidő, az már ciki szerintem. Legalábbis én nagyon égnék.

Ezt kivésztük, most ugye kérdeztem azt, hogy ha megvan a diploma, akkor az emberek készen állnak-e arra, hogy tanítsanak, ugye arról is beszélhetünk, hogy melyik diploma, BA, MA-s rendszerben.

Növérem most végez az MA-n, úgyhogy...

Akkor arról is van valami elképzelésed. Szóval készen áll szerinted valaki, ... Most ha nem is lenne belelátásod, abba, hogy mi van az MA-n, vagy egyáltalán, ... találkozta sok angoltanárral, némettanárral. Tényleg némettanárból is több volt neked?

Némettanárból is több volt, egy, kettő volt, mert egy évig anyukám is tanított, úgyhogy kettő volt az általánosban, és kettő volt a gimnáziumban, tehát összesen akkor négy, plusz egy magántanár volt nekem, még akihez jártam, gyorsan egy párszor elmentünk, de az nem sokszor.

Szóval kell-e még valami a diplomán kívül?

Szerintem ez az abszurd ... Tehát hogy kijövök a diplomával a kezemben és elküldenek tanítani, szerintem nem jelenti azt a diploma, hogy felkészült valaki, mert ugye mondtam, a gyerekeket is ismerni kell, nagyon sok olyan élethelyzet kialakulhat, ahol, amire nincs az ember felkészülve. Most az egyik MA-s csoporttársam, ő most kezdett el tanítani, szintén szakiskolában. És hát hozza be folyamatosan az órákra a problémákat, amik ott felmerülnek, és nem tudnak rá neki mit mondani itt az egyetemen. Tehát vannak olyan dolgok, amikre itt sem tudnak választ adni, még most sem. Tehát hogy most hozza be a problémát és megbeszéljük és mondjuk kipróbálja azokat, amiket javasolnak, de nem működik semmi. Egyszerűen vannak olyan helyzetek, amikre nem ... hát itt nem arra adják meg a tudást.

És akkor hol fogja azt a tudást szerinted megszerezni?

Hát, igazából erre, hát tapasztaltabb kollégák, aki már régebb óta ott vannak abban az iskolában, az sokat segít. Hát nekem is sokat segítenek a kollégáim ilyen szinten... És hát ők segíthetnek ebben, meg esetleg hogyha valaki van annyira kreatív úgymond, vagy talpraesett, akkor annak ez így zsigerből megy. Mert például az Adri, akit meséltem, hogy ugye ő ezzel a családi esettel, így őt eléggé szíven ütötte, hogy Úristen, most mit csináljak. Tehát ő elég gyorsan, elég könnyedén lekezelte a dolgot, hogy jó hát akkor menjünk a barátokkal foglalkozzunk, hogyha neked ... Mert egy kislány mondta, hogy neki a barátja a családja, mert neki nincsen családja. Ezt is így ha valaki nem ragad bele és nem kezd kétségbe esni, hogy Úristen most mit csináljak, hanem tényleg akkor próbál kicsit sodródni az eseményekkel hogy úgy mondjam, és így pozitívan reagálni, nem pedig hogy „Jaj te szegény, Úristen most mi lesz”, akkor szerintem ha valaki ehhez konyít valamennyire, akkor még magától is meg lehet oldani. Itt vannak olyanok is, hogy például, hogy a diszlexiás, diszgráfiasokkal, hogy mit lehet kezdeni. Nálunk is van olyan, fel legyenek-e mentve az egyik nyelvből, mert nálunk angol és orosz van. Hogy fel legyenek-e mentve vagy ne legyenek felmentve, ez is olyan nehéz kérdés, erről is nagyon sokat beszélünk. Tehát erre is például... mindkét irányba lehet érvelni. Itt is felvetettük ezt a kérdést, itt is mindkét irányba érvelt a tanár és végül is nem jutottunk semmire. Tehát nem lett meg az a katarzis, hogy most megváltottuk a világot. Tehát... Az jó, hogy hát ha az ember már tud róla beszélni, hogy hátha akkor kap egy kis ihletet, meg a többiek is így ötletelnek, ki lehet próbálni. De teljes felkészültséget szerintem itt nem kap az ember. És sehol sem tud kapni, mert azt az évek hozzák meg végül is. De mindenre még akkor sem lehet könnyedén reagálni. Nem tudom. Anyukám is ugye tanár és ő osztályfőnök is egyben, és magyar, német, meg tanár meg mellette alsós tanító néni, meg tesi, tehát mindenféle, és most nyolcadikos osztálya van és ott is amik néha előjárnak, hogy most rendőrségi ügy lett bizonyos dolgokból és azt mondta, hogy hát ő nem lepődött meg a könnyedén, akkor nem kezdett ott kiakadni, hanem tényleg akkor tudott foglalkozni a problémával, normálisan emberként kezelve leülni a gyerekekkel és megbeszélni a dolgokat. Úgyhogy ez is szerintem sokban személyiségi dolog is lehet, mert van olyan elkezd kétségbe esni és nem tud egyszerűen mit kezdeni egy bizonyos helyzettel, amire itt nem készítik fel, mert nem készíthetnek fel mindenre. Ez is igaz, tehát ...

Tehát akkor végül is egy kicsit a váratlant úgymond be kell építeni az embernek az életébe.

Igen az biztos. Nálunk is amik történnék... Például lejön félig az ujjja hirtelen, mert ráborult a pad, és ebben is mit csináljon az ember. Megyek be angolórára és látom, hogy hatalmas tócsa vér... mi történt itt? És néznek rám szürkén... Nézem még mindig folyik a lábából a vér... Gyorsan, erre is nagyon gyorsan kell reagálni. És például valaki, ha elájul a vértől, az megint csak egy kellemetlen helyzet. Nálunk nagyon sok ilyen van, mert hát ugye Waldorf iskolában nagyon sok viselkedési zavarokkal küzdő gyerek, félig-meddig autista gyerekek is vannak, tehát nagyon-nagyon vegyes. Közben meg látom, hogy van, akiből egyszer zseni is lehet, ha megkapja a segítséget, tehát nagyon vegyes. És ebből fakadóan akkora problémák szoktak lenni, hogy csak pislogunk.

Hogyha visszagondolsz arra, hogy hogy tanítottak Téged, vagy mi történt az órán, vagy hogy tudtál a magántanárral együtt dolgozni, volt olyan, hogy valamelyik azt mondta, hogy na most új dolgot tanultam.

Mármint hogy Ő Tőlem?

Hát például, vagy megosztotta esetleg, hogy képzeljék ezt olvastam az interneten, vagy mit tudom én. Bármilyen lehet.

Ilyen volt, igen elsősorban az angolos magántanáromnál, akivel ugye beszélgettünk, és ő sokszor így mesélt, hogy na, hallottam ezt. És akkor úgy mondta, hogy miket, és ha bármilyen ... Mindig mondta, hogy ha bármilyen nyelvtanról is valami kérdéses van, nyugodtam hozzam be, nemcsak beszélgetünk, ha akarom, akkor ebben is segít, és ott is volt, hogy vittem be neki egy mondatot, amit letöltöttem, egy ilyen tesztből, amit találtam valamit az interneten, és nem értettem, hogy miért az a megoldás, ami. És nézte, gondolkodott, és aztán mondta, hogy hagyjam itt neki, tehát neki erre aludnia kell. És legközelebb, amikor mentem, akkor mondta, hogy „Na, megfejtetem, hogy miért is...” És akkor mondta el, hogy ma is tanult valamit, mert nem jött rá egyből, és megkérdezte az egyik anyanyelvi ismerősét, és úgy tudták megbeszélni. Jó, hát nyilván ez nem egy ilyen kis középszintű teszt volt, csak amiket én találtam én mindenféle tesztet leszedtem nagy szorgalmamban, és csináltattam magamban és sokszor nem az a szint volt, amin én akkor voltam. Úgyhogy így volt pár meglepetés, de neki is okozott néha meglepetést. Úgyhogy azok is érdekesek voltak. Meg hát Ő is, nagyon sokat olvasott ilyen szakmai folyóiratoktól elkezdve mindenfélét és mindig mondta, hogy valami érdekeset találtam képzeld el, és akkor erről kezdtük el beszélgetni. Úgyhogy vele volt leginkább, németből nem. Hát amint mondtam a gimnáziumi órákon ott meg nem nagyon jött elő igazából. Még sokszor az angol sem jött elő az órán, úgyhogy ...

Tehát akkor csoda, hogy Te tulajdonképpen ilyen sokra vitted angolból.

Igen, néha én is meglepődök, hogy mi van...

És hogyha van egy tanár, aki nem mondjuk a pályája elején van még, hanem 20-30 éve már tanít, akkor szerinted mit kellene tanulnia, vagy mi volna az, ami hasznos volna a diákjai szempontjából?

Ugye Anyukám is több, mint 20 éve a pályán van és ugye ő nyelvtanár is, és ő is, és ugye most... Amikor ők elkezdtek a pályájukat, akkor elsősorban a nyelvtan meg írásbeli dolgok voltak ugye ... a német az meg megint más, ott nagyon az volt, hogy az írásbeli dolgokat, ahogy mondtam, én sem tanultam ilyen beszélgetéses dolgokról, nem volt semmilyen kommunikatív nyelvtanulás, és most meg ugye egyre inkább ez. És Anya is ugye amikor elkezdte a németet tanítani, ő is ment szépen a rendszerrel, hogy szépen nyelvtan... meg egyebek. És most meg voltam nála órát látogatni még tavaly ...

Na, hát ez érdekes, ...

Igen, nagyon jó volt, nagyon élveztem, alig írtak valamit, tehát folyamatosan beszélgettek, jártak, mozogtak. Meg hát általános iskola ott nyilván több az ilyen mozgásos dolog, mint egy gimnáziumban, de nagyon sokat változott ahhoz képest, mondtam ugye, hogy engem is egy évig tanított. Akkor nem régóta tanított németet. Addig alsókat tanított, kicsiket.

De akkor otthon tanított, vagy...

Nem, az iskolában, negyedikes koromban Ő volt a némettanárom. Igen. És így össze tudtam vetni az óráit eléggé rendszeresen. Szegénykém, szoktam neki mondani, hogy hát milyen szakmai hibákat csináltál régen... Szoktuk így egymást húzni.

Szóval ez egy módszertani paradigmaváltás, akkor, ahogy így hallgatom.

Igen, igen.

De nem mindig van ez, tehát Te nem biztos, hogy ezen át fogsz menni.

Nem, nálam nem. Például a technikai eszközökkel kapcsolatban van ez most. Azok is olyan szinten fejlődnek, most Anyáéknál is beszerelték ezeket a ... milyen táblákat, interaktív táblákat, .. azokat is megtanulni, akkor nagyon sok ... a gyerekek is igénylik ezeket a vizuális csodákat úgymond. Meg hallgatásnál is most már nem azok a régi rossz magnók vannak, és ott kell tippelgetnünk, hogy miről is szólt a szöveg. Hanem tényleg most már egy akkora technikai robbanás volt, hogy ezt is , ezt folyamatosan kell tanulni, mert egyik évről a másikra teljesen új dolgok vannak, mert mondjuk 4 éve még mindenki mondta, hogy mi az az interaktív tábla, most meg már az a csoda, ha valahol nincsen. Nyilván most így ... nálunk például nincsen Vácon, de hát az egy másik téma. De hát így haladni is kell úgymond a korral is elsősorban. És itt például a szóhasználat is... Ebből is nagyon sok új szavunk is van, ahogy így egyre több dolgot fedeznek fel és nagyon sok el is marad, amit már nem használunk.

Igen fejlődik a nyelv.

Igen, folyamatosan frissíteni kell ezeket a dolgokat.

Tehát akkor ezt ki lehet szolgálni valamilyen tanfolyammal vagy valami kurzussal, tehát, hogy van a pályán valaki 20-25 éve, akkor tulajdonképp jó lenne, ha modernizálná a nyelvtudását, modernizálná a technikai tudását, ezt mondod, hogy valami ilyen kéne legyen benne, abban amit kap, a tanfolyamban?

Anyáéknál például úgy volt, hogy amikor az interaktív táblák megérkeztek, akkor volt hozzá egy külön tanfolyam. Amit e szám. tech. tanár csinált nekik végig. Akkor ő szokott... neki vannak Németországban élő tanítványai, akiket ő magyarra tanít. És akkor szoktak nagyon sokat németül beszélni, és akkor ők mondják, hogy hogyan és mi, Skype-on keresztül szokta őket tanítani. Úgyhogy velük is nagyon sokat szokott beszélgetni csak úgy külön is és abból is nagyon sok mindent megtud. Akkor .. ő nyelviskolában is tanít és ott is nagyon sok mindent a főnökétől, amiket ő is Németországból behoz. Azokat szokta átvenni. Újságoktól elkezdve, folyóiratok, tanulmányok, mindenfélét. De igen, hát nem mindenkinek van meg ez a lehetősége.

Ezek olyan végül informális módjai a tanulásnak, de értem, hogy tartalmilag mi lenne jó egy szervezett kurzuson.

Hát az szerintem mondjuk szükséges, mert egy 50 éves tanár nem feltétlenül fogja kapásból tudni, hogy hogyan az interaktív táblán... Még én sem tudom..

Még idegenkedik is tőle...

Persze. Teljesen másképp is állnak hozzá, mint mi, akik mondjuk ebben nőttünk fel. Bár én mondjuk nem vagyok jó az ilyen IT dolgokban, de bele kell majd nekem is jönni.

Appendix CC Transcription of the Interview with Gwen, Learner Participant

Duration: 45 min

Az az első kérdésem, hogy bejön egy angoltanár, milyen tudással jöjjön be az osztályterembe?

Tehát itt nekem az a kérdésem, hogy tárgyi tudásról van szó vagy ... mert miután én nem vagyok tanár, én azért azt gondolom, hogy egy tanárnak.... De most csak a fogalmi szinten nem tudom, hogy az ismeretnek számít, hogy pedagógiai ismeret, meg módszertani ismeret, mert szerintem ez is nagyon fontos. De ha itt különösen az angoltanárokról gondolsz, akkor egyértelműen az angolszász kultúrát ismerniük kell, és itt tényleg angolszászra gondolok, a brit, az amerikai, az ausztrál, tehát ezeket a különböző, eltérően használt fogalmakat és kifejezéseket is. Aztán a hagyományokat ismerni kell, a híres embereket, akár popénekesekről van szó, akár az elnökekről. Aztán én például nagyon fontosnak tartom, hogy dalokat ismerjen mert ez is nagyon erősen része a kultúrájának. Aztán az is, hogy a jelen meg a múlt történelmével is tisztában legyen valaki, az is fontos, a földrajzokkal, és ez még nagyon fontos, hogy a kortárs eseményekről legyen ismerete. Én nem tudom az egyetemen mit tanul egy tanár, de gondolom nyelvtörténetet, régimúlt történelmet, de az, hogy például olvasson angol nyelvű folyóiratokat, pl. Newsweek, Economist, vagy ... a napilapokat nem hiszem, tehát az nem az a stílus, de mondjuk hetilapokat, hogy tudja, hogy mi zajlik ott, fogalmi szinten is ... tudás, ismeret szinten is, meg az új kifejezések, szerintem az nagyon lényeges, ugyanis a nyelv az él, az egy formálódó.... , mindig vannak új kifejezések, new coinages, lényeges, hogy idiomatikus kifejezéseket ismerjen egy tanár. Vagy collocation-t, hogy mi mit vonz, vagy hogyan kell egy mondatot felépíteni, mert nagyon kilóg a lóláb, ha nem angolosan beszél, tehát az egy Hunglish lesz. És hát mondom, a tanári mesterség fortélyai még ami szerintem lényeges, mert önmagában a tárgyi tudás, tehát az angol nyelv ismerete, az nem elegendő ahhoz, hogy át is tudja adni. És akkor itt átmegyek egy másik kérdésre, ha nem gond, hogy jó angoltanár lennék-e. És pont ez a lényege, hogy én nem lennék jó angoltanár, mert az angol nyelvet szerintem jól ismerem, bár mondjuk itt a történeti angolt nem, de a jelenleg beszéltet igen, fel is készülnék az órákra, de hogy hogyan tudom stimulálni őket, vagy hogyan érzékelem, hogy ő mit tud, mi hiányzik neki, hogyan tudok neki segíteni az ő tanulási folyamatában, ehhez szerintem tanárnak kell lenni, tehát ez ... és igenis ez egy szakma, és ez nemcsak a nyelvismeretén vagy mindenféle háttér-információkon múlik, hanem az hogy mennyire empátikus valaki, de most konkrétan ez a szakmai empátia, hogy tudja, hogy milyen láncszemek hiányozhatnak. Nekem például az Oxforddal van ilyen nagyon jó tapasztalat, hogy az Oxford, ... a külföldieknek írt Oxford szótárak egyértelműen olyan beállításban tartalmazzák a kifejezéseket, ami nehézséget okoz a külföldieknek, hogy most mit kell, hogy get, vagy receive vagy obtain, hogy a sok rokon értelmű közül most melyiket kell használni.

Hogy élébe megy a problémának?

Igy van tehát hogy a tanár ezeket is értse, hogy most mi okoz neki gondot... ez most mellékvágány volt, hogy rokon értelmű szavak, de hogy mi okoz a tanulónak nehézséget. És ezt nagyon kell tudni, meg azt hogy mindig ébren tartsa az érdeklődést, hogy érezze azt, vagy tudja, hogy mikor fáradt ki mondjuk egy írásbeli résznél, és akkor fel kell dobni valami szóbeli résszel, vagy egy videóval, vagy egy magnóval, vagy interneten..., vagy akár egy keresztretjénnyel, tehát, hogy sokszínű legyen az óra. Tehát én ezt mind gondolom.

És akkor ezt gondoldod szakmai tudásnak...

Igen. Tehát van az angol szakmai tudás, meg a pedagógia szakmai tudás, ez a kettő szerintem egymással karöltve kell, hogy meglegyen egy tanárban. Aztán, hogy milyen al-összetevői vannak? Hát itt nekem, olyan értelemben nekem azért elválik, vagy különbséget tennék, hogy mondjuk általános iskolában tanító tanár, középiskolában meg felsőfokú tanintézmény és felnőttképzés, talán ezt egy kategóriába venném. Általános iskolában szerintem mindenképp az lényeges, hogy úgy tanítson, hogy szeressék a gyerekek az angolt, ott nagyon lényeges, hogy nagyon sokat gyakoroljanak, tehát hogy a beidegződés, az jó legyen, tehát hogyha van egy kérdés, akkor tudja pontosan a választ rá, tehát hogy: Have you got...? Yes, I have. Tehát hogy semmi más ne juthasson eszébe, tehát hogy jó alapok legyenek. Hogy erre aztán lehessen építeni, és már ne ezzel az alap dolgokkal kelljen foglalkozni, mert éppen elég sok gond a kiejtés, a szókincs megszerzése, a nyelvtan, de hogy ezek az alapok meglegyenek és hogy érdekes legyen. Tehát hogy nyolcadikban, amikor kimegy, akkor egy alapfokú nyelvtudást azért össze lehet szedni, és a szeretetet a nyelvnek. Aztán középiskola, ott már okosabbak, ügyesebbek a tanulók, ott már interneteznek, ott már néznek angol videókat, angol filmeket, az már egy nagyobb kihívás, ott egyértelműen szerintem a sokszínűség a lényeg, tehát ott már egy felépítmény van, de ott is azt gondolom, hogy a nyelvtani alapok, a váz megadása nagyon lényeges, mert ott egy középfokú szintre el lehet jutni. Most nem azt mondom, hogy mindenki eljuthat, de aki odafigyel, és jó tanára van az el tud jutni. Itt meg ugye a nyelvtan szerintem, amellel hogy érdekes témák, egyrészt a középfokú vizsgán mindenfajta témát fel kell tudni ölelni, és szerintem egy gimnáziumban tanító tanárnak lényege lenne, hogy ezekre a témákra fel is készítse. Nehéz kérdés a tankönyvválasztás, ebben nem tudok mit mondani, ebben nincsen tapasztalat, de én azt tudom, hogy annyian tanítanak nyelvet, hogy nehéz kiválasztani. A mai kapitalista világban ráadásul elég sok nem olyan színvonalú könyv van, ami megfelelő lenne, én tradicionális ember vagyok, tehát, Oxford, Cambridge, Macmillan, most jött be ez az MM Publications, tehát a jól bevált módszerek, amikkel az angolok, amerikaiak az öhozzájuk beáramló külföldiek áradatát tudják kezelni, és meg tudják őket tanítani. Én azt gondolom, hogy nem árt ezeket használni, én nem feltétlenül használnék magyar könyvet...

Kétnyelvű tankönyvet?

Ezeknek nem ismerem a színvonalát, de van miből válogatni, és középiskolában nincs szükség arra, hogy magyarul meglegyen, tessék szótárzni. Minden instrukciót lehet tudni angolul, úgyhogy... A felnőttoktatás, az nehezebb is meg könnyebb is, szerintem, mert aki felnőtt korban megy, az valamiképp motivált arra, hogy megtanulja. Olyan értelemben nehezebb is lehet, hogy aki addig nem tanulta meg, az lehet, hogy valamiféle gondokkal küzd. De akkor is, azt gondolom, hogy a motivációt meg lehet lovagolni. Olyan nehézség adódik, hogy munka mellett tanulnak, de ... még a munka nem is lenne gond, de munka és család mellett. Igen mert például konkrétan én munka mellett tanultam, de nem volt családom, és az egy hihetetlen másfél év volt. Mert mondta a tanár, hogy „semmi gond, csak annyit kell tanulni az órákra, amilyen hosszú egy óra. És nehogy azt higgyétek, hogy én kevesebbet készülok rá”. Ez ilyen, erőbedobást igényel és akkor lesz eredmény. Tehát a diákok részéről is egy elkötelezettséget igényel. És hát itt lehet az egyetemen brillírozni, ha egy jó társaságot tudsz tanítani, hogy mindent bevetni, ami eszköz a rendelkezésedre áll. És itt lehet cikkeket adni, videót nézni, fordítani, tolmácsolni, tesztekkel tölni... itt aztán szerintem nagyon nagy a kínálat is, meg ez már a tanár egyéniségétől függ, hogy Meg hogy milyen a csoport is, de ha jó a csoport, akkor bármit lehet. Itt viszont már feltételezhető, hogy megvan az alap. Ez a feltételezés nem mindig igaz.

Szóval másféle készségek kellene a másféle iskolatípusokban, ugye?

Én azt gondolom, hogy igen.

Tudsz-e egy olyan tanárra gondolni a múltból, aki nagyon jó volt és hogy miben volt jó?

Igen hát, egyértelmű, nekem, hogy kire tudok gondolni. Megmondom őszintén, hogy próbáltam megfejteni, hogy miben volt Ő jó. Nem tudom, intuitíve, tehát ránk érzett. Azt gondolom, hogy volt nagyon a csoport, ő meg jól tudott minket irányítani, tehát inspirált, motivált, kicsit provokatíván néha, amikor nem készültünk, de nem bántóan, olyan értelemben tudott ránk hatni, hogy a belefektetett energiánkat növelte. Nem tudjuk, hogy mitől lett ez a csoda, mert én azt gondolom, hogy ez azért ritkaság. És ez olyan értelemben is megmaradt ez a csoport, hogy utána 6 vagy 7 évig minden csütörtökön összejöttünk és csak angolul beszélünk. A tanárnőt néha nyáron elhívtuk, mert ugye hétközben ő nem nagyon tudott eljönni, tehát ez azért túl ideális feltételek között létrejött csoda volt. Úgyhogy nekem ezért ... A másik pedig, hogy volt még a középiskolában egy tanár, akire alig emlékszem, de azt tudom, hogy nagyon sok dalt tanított, és hogy ezek a dalok nekem mennyit jelentettek nyelvtan szempontjából, hogy mi a vonzata, hogy hogyan fejezik ezt ki.

Ezek ilyen hagyományos népdalok vagy popdalok?

Hagyományos dalok a Jingle bells-től kezdve, nem, hagyományos dalok. Hát mondjuk volt benne Beatles is, de inkább hagyományos dalok. És mondom, hogy sokat adott az alapokhoz, és nem gondoltam volna. Itt van bennem még mindig amiket ő tanított. Tehát ez is egyfajta módszer lehet, általános iskolában, középiskolában. Igen, azt már mondtam, hogy nem lennék jó angoltanár, nincs módszertani ismeretem, pedagógiai rátermettségem... Például ilyenek, hogy renitens diákok kezelése, és ezt is kell tudni, meg kell tudni ezzel küzdeni. Talán egyetemen kevésbé, de általános iskolában, középiskolában egyértelmű.

Volt-e olyan hogy valamit nem tudott egy tanár?

Azzal kezdeném, hogy az én időmben, ugye ez azért a 70-es évek, nem nagyon volt a diákoknak alkalma máshonnan angolt tanulni, minden a tanártól származott, meg a könyvből és ott nem fordult ilyen elő. Manapság azt gondolom, hogy jóval nagyobb kihívás, merthogy a gyerekek járnak külföldön, néznek filmet és lehet igen találni mindig mindenkinek a tudásában ... szlenges kifejezésektől kezdve az idiómákon keresztül a csúnya szavakig, amit egy tanár nem tud ott per pillanat. Azt gondolom, hogy a legjobb módszer az, hogy „most ezt nem tudom, fiúk, holnapra utánanézzet”. Egyre emlékszem, sajnos magára a szóra nem emlékszem, azt tudom, hogy valami emberi tulajdonság volt, és az egyik diák megkérdezte. És akkor mondta a tanár, hogy ezt így nem tudja, de mondjon neki szövegkörnyezetet, és akkor mondta a szövegkörnyezetet, abból megmondta a tanár, hogy körülbelül mi, de aztán mondta, hogy holnapra utánanézz, és holnapra utánanézett. Tehát én azt gondolom, hogy ez egy eléggé tipikus példa. Vagy például ez pont az előbb említett tanáromól volt, én már akkor is olvastam eredeti szövegeket és akkor olvastam a John Fowles: The Collector A lepkegyűjtő című könyvet. Abban maga az a fiú, aki elrabolta a lányt, hát nem volt egy művelt fiú és mindig azt mondta, mondtott egy mondatot és a végén azt mondta, hogy „sort of”. És akkor odamentem a tanáromhoz, de akkor még nem is tudtam, hogy mi az hogy „sort of”. És odamentem, hogy ez mit jelent, de mondta, hát nem tudja, ő még ezt nem hallotta, de az egészből az derül ki, hogy ez egy töltelék szó, tehát nincs igazán jelentése, csak ilyen „izé” vagy „ugye”, tehát végül is megmagyarázta. Vagy van, aki mindig azt használja, hogy „Tudod, tudod?” Ezt sokféleképp lehet fordítani.

Na, nagyon jó, hogy konkrét példára is tudsz emlékezni... Tehát azt gondold, hogy ez nem probléma, akkor sem volt furcsa, meg ma is, ha ez megtörténne, ha van valami szleng.

Szerintem ez nem gond, maximum az lehet, hogy ha rosszul kezeli a tanár, akkor esetleg rászállnak és minden napra hoznak egyet-kettőt-hármat, merthogy azért vannak ilyen diákok. Arra az esetre meg ... talán vissza lehet reflektálni, hogy visszakérdezi az előző félévi szavakat, merthogy ez pedagógia kérdése is.

Hogy tényleg akarják tudni, vagy csak szórakoznak.

Igen ez pedagógiai kérdés is.

Volt-e olyan, hogy előfordult az, hogy nem tudott valamit a tanárod?

Még a tolmácsiskolában fordult elő gyakran, hogy amikor a diákok hoztak szöveget, hogy nem tudta a tanár, de ott meg nekünk pont az volt a lényeges, hogy hogyan lehet áthidalni, hogyha valamit nem ismersz. És akkor ők adtak rá módszertant, hogy valami hasonlót a szövegkörnyezetből kiderül, az egész szövegből kiderül, meg általában beszélt nyelvnél rokon értelmű szavakat is használnak, tehát nemcsak egy jelzőt használ egy előadó. És akkor abból ki lehet következtetni, vagy át kell ugorni. Ez írásban természetesen nem működik, de ez is egyfajta hozzáállás, hogy nem kell a pontos jelentését tudnod, de ez inkább azt gondolom, hogy csak a tolmácsszakmára igaz.

Akkor mehetünk tovább a következő kérdéskörre, hogy ha megvan valakinek a diplomája, akkor taníthat-e?

Én azt gondolom, hogy attól függ. Én azt gondolom, hogy nagyon függ attól, hogy egyrészt milyen emberről van szó, másrészt hogy miért ment angol szakra. Mert én tudok nagyon sok olyan diákról, aki nem angoltanár akar lenni, hanem bármi más. De ez egy ugródeszka, angolul kell tudni. Tehát akkor én arra szorítkoznék, aki angoltanár szeretne lenni. Én azt gondolom, hogy taníthat rögtön. Egy picit arra is alapoznék, hogy én egy gyakorló középiskolába jártam, nagyon jó tanárjelöltjeink voltak. Ők ugyan még diploma előttiek. Nagyon tudtak, nagyon akartak, lelkesek voltak, tehát tárgyi tudásuk biztos, hogy van. Ha azt meg tudják spékálni, ez egy csúnya szó, tehát ha hozzá tudják adni a maguk egyéniségét, hogy lázba hozzák a diákságot, ha valamit ők meg akarnak nekik tanítani, akkor szerintem nagyon jó eredmény lesz. Tehát azt gondolom, hogy rögtön egyetem után vagy főiskola után lehet tanítani. Itt is ugye nem mindegy, hogy általános iskolában vagy középiskolában, vagy netán ugye tanfolyamokat vezet, tehát nyelviskolában, hol kap állást. De ha rá tud fókuszálni, hogy milyen emberek, hogy milyen célcsoport ül vele szemben, azok mit akarnak megtudni, akkor szerintem nincs akadály.

De már mondtad nekem az elején, hogy azért abba ne hagyják a tanulást.

Ez viszont egyértelmű. Biztos vagyok benne, hogy olyan nincs, hogy valaki mindent tud, másrészt maguktól a diákoktól is tudnak tanulni, hiszen mindenki más foglalkozást űz. Többféle részterület van, amiről egy bölcsésznek nincsen fogalma, addig. Vagy nem is feltétlenül egy bölcsészre gondolok, ha találkozom egy geológussal, akkor rájövök, hogy milyen keveset tudok geológiából, vagy egy biológussal, akkor, ... ez szerintem összefügg az intelligenciaszinttel, ... vagy a kíváncsisággal. Tehát hogy mennyire nyitott személyiség valaki. És itt például nagyon lényeges egy tanárnál a nyitottság. Egyrészt azért is, mert neki figyelnie kell a diákokra, tehát, befogadónak kell lenni, kell tudnia reagálni az ő megnyilvánulásaira, igényeikre. Másrésztről a világot kell befogadón megismerni, hogy ne hogy például zavarba jöjjön. Tehát most nem azt mondom, hogy mindjárt minden nem lehet ismerni, de azért egy alap olvasottság, most napilapok, könyvek.

Azt mondtad, hogy akár a diákoktól is tanulhat, mert a diák másban tájékozottabb, mondjuk a saját szakterületében, vagy egy más területen...

Igen hát akár egy kiselőadást, ha kér tőle, abból tanulhat. És ez nemcsak annak a területnek az ismerete, hanem új szavakat is tanulhat. Vagy kifejezéseket, mert annak az egy területnek a diák utánanézz, és szerintem ez nexus kérdése. Szerintem nem ciki azt mondani valamire, hogy „te én ezt nem tudtam”. És evvel kapcsolatban van is egy élményem, voltak olyan tanárok, a tolmács-iskolában volt, ők mind gyakorló tolmácsok voltak. Beestek órára tolmácsolásról órárt tartani és elmesélték, hogy „egy ilyen gyönyörű kifejezést tanultam”. Sajnos nem tudom visszaidézni, mert ... emlékszem pl. hogy a dohányiparral kapcsolatban, hogy annyi szép kifejezést mondtak, hogy a dohányiparban ezt így mondják. De belőlük jött belőlük, hogy ez valami fantasztikus, és hogy milyen találó, tehát egy tanár is megoszthatja, hogy neki ez új, de tetszik, és jó és megosztja a többiekkel és tehát ilyen knowledge sharing. Meg nagyon sokszor volt, hogy Newsweeket, vagy Economist cikket fordítottunk, és ott a tanár is mondta, hogy „hú hát ez aztán igazán szépen meg van fogalmazva”. Vagy egy-egy mondatot elemeztünk, hogy az angol, ezekkel a gerundiumokkal, olyan átmeneteket tud nagyon egyszerű formában tömören, de mondjuk azért kell hozzá a pontosságra törekvés. Ismeritek az Economisttal kapcsolatos elfogultságomat, hogy szerintem mennyire nagyon színvonalas. Hogy egy-egy mondat az egy állatorvosi ló, hogy mi minden benne van, hogy mennyire pontosít, hogy lehet tudni, hogy az a párt Brazíliában, vagy bárhol, az most balliberális, jobbközép, akkor milyen a vezetője, hogy totalitáriánus, vagy liberális, vagy szocialista. De most nem a pártállás, és mindezt egy mondatban, és akkor te mondjuk magyarul három mondatban fordítod le, ha ügyes vagy, vagy pedig egy mondatban, és akkor nem lehet magad kiismerni. Úgyhogy ilyenek voltak, ilyen „Wow” effektusok, hogy ez milyen szép.

Tehát akkor a forrásokat mondod, mint Newsweek cikk, vagy Economist, hogy a cikk a forrás, maga a szöveg, és a diák is, mert behozhat valamit, hogy ezt hallottam Amerikában, vagy...

Vagy hogy néztem egy filmet, és így mondták, hogy ezt hallottam és ez teszik. És akár lehet egy ilyen megosztást is, hetente egy 10 percet arra, hogy kinek van valami új kifejezése. Mi pl. amikor csütörtökönként összejöttünk, mindenki készült valamivel, nem volt ez így kiadva, mert ugye mindenki dolgozott, de mindig készültünk, olvastunk valamit, és akkor az ember elmondta angolul, hogy mit olvasott. Általában angolul olvastunk, tehát az mondjuk egyszerű volt... De akár kifejezéseket is, akár ez is lehet egy órának egy 5 perce és akkor be van vonva a diák, ez csak egy ötlet.

Igen nagyon jó kis klub lehetett ez...Azt akarom még kérdezni, hogy, ha van egy gyakorló tanárunk itt vagyok én, hova iskolázzanak engem be. Mit tanuljak, hogy okosabb legyek, én mondjuk kitaláltam magamnak a PhD programot, de ezt nem mindenki tudja, vagy akarja megcsinálni,...

A PhD, az nem tudom miből áll, ott te tanulsz, de nem feltétlenül téged tanítanak, nem?

Ez kutatói PhD. Hát van 3 év iskolapad is, illetve 2 év iskolapad, aztán disszertáció-terv írása a harmadik évben, aztán maga a dolgozat.

Ezt nem tudtam, mert én olyasmire gondoltam, mondjuk egy átlag angoltanár, akinek mondjuk nincs PhD vágya, mert az nagy erőbedobást igényel, ez PhD. Hanem csak nem szeretné, hogy devalválódna a tudása, hanem minimum szinten akarná tartani. Eleve azt gondolom, hogy mindenképp kéne ön-tanulás, hogy olvasson angolul minden nap, az interneten annyi minden van, mondjuk ne az indexet olvassa, hanem olvasson egy angol vagy egy amerikai portált. Ugyanazok a hírek vannak rajta, de akkor eleve azokat az új kifejezéseket is, tehát angoltanár szempontból is nézheti, hogy mit tud belőle tanulni. Ez az egyik. Akkor én azt gondolom, hogy érdemes csak úgy szépirodalmat is olvasni. Aztán érdemes megnézni dolgokat a Youtube-on, a filmeket például ne magyarul nézze, hanem angolul. Vagy ha nagyon nehéz, mert a négereket nehéz megérteni meg a Cockney-t, akkor nézze angol subtitle-lal. Ha pedig egy egyhónapos képzésben gondolkodunk, akkor rá kell szálni a pénzt, hogy elmenjen egy egyhónapos angliai továbbképzésre, vagy más nyelvterületre, ahol speciális képzést kaphat.

Szeretnél valamit még hozzátenni?

Egy kifejezéssel egészíteném ki csak a végén mondottakat: "hitelesség". Az angoltanári továbbfejlődés útját én azért jelöltem meg anyanyelvi közegben, mert az a nyelvtanár hitelességéhez nagyban hozzájárul.

Appendix DD Transcription of the Interview with Britney, Learner Participant

Duration: 25 min

Nagyon sok évet tanultál már, több nyelvet, szerinted akkor a nyelvtanárnak mi a legfontosabb tudás, ami vele legyen az órán?

Hát a legfontosabb magának az adott nyelvnek a tudása, de ez ... maga az adott nyelvtudás, de ez maga még nem elég semmire, mert attól, hogy beszélek egy adott nyelvet, az még egyáltalán nem jelenti azt, hogy jól is tudom tanítani. Tehát rengeteg olyan tanári skill van, ami muszáj, hogy meglegyen, tehát a jó kiállás, a kommunikációs készségek, a humorérzék, kedvesség, empátia, figyelem, az, hogy törődjön a diákokkal, az hogy figyelembe vegye a sajátosságait a diákoknak, aztán mi van még, nagyon sok ilyen faktor van, amit tanárként ugye figyelembe kell venni, tehát maga a nyelvtudás nem elég, de az a legfontosabb.

És akkor ezek, tulajdonképpen amiket mondasz, hát mik ezek, készségek,...

Igen, így van, tanári készségek, ...

A nyelvtudást esetleg tudod még részekre bontani, vagy egészíti ki azt valamilyen más tudás?

A kultúra, fontos a kultúrának az ismerete, kulturális tudás, szerintem az is fontos, ha tanítok egy nyelvet, akkor annak a nyelvnek a kultúrájáról is legyen valamilyen fogalmam és azt is próbáljam meg átadni, és akkor a kultúra nemcsak a, nem tudom, hétköznapi élet az Egyesült Államokban, hanem egy kis irodalom, történelem, civilizáció, tehát mind a kis mind a nagy C betűs kultúrára gondolok.

És akkor ezek .. tulajdonképpen az egyik a másik nélkül nem ér semmit, egyformán fontosak.

Gyakorlatilag igen.

És tudsz-e olyan tanárral, hát én inkább angoltanárra gondolok elsősorban, de ha nyelvtanárra tudsz, az is belefelel .. tudsz olyanra gondolni, aki úgy igazán jó volt? És mi tette őt jóvá, azt szeretném kérdezni, hogy mi tette őt jóvá?

Az angoltanárom, aki 4. osztálytól tanított engem végig 12.-ig, most pedig a mentor-tanárom, igen, azt gondolom, hogy benne ez minden megvolt. Nagyon-nagyon magas szintű nyelvi tudása van, több évet élt is kint azért, hogy még tovább fejlessze a már akkor is nagyon magas szintű nyelvtudását. Emberileg is megállja a helyét, tehát a kapcsolatok a diákokkal, azok is nagyon kiegyensúlyozottak voltak, tehát így a csoportdinamikára is oda tudott figyelni. Tehát az összes tulajdonság, amit felsoroltam, amit felsoroltam, az benne megvan. És szerintem ez nagyon ritka tanároknál, ezért nagyon nagy szerencsém volt vele.

És akkor még azt mondod, hogy külföldre ment, hogy tökéletesítse a nyelvtudását, tehát az is egy tanulási tapasztalat volt az ő számára,

Így van, pontosan.

És a többi azt hol tanulta meg szerinted?

Főiskolán tanult angolul, tehát ő nem kicsiként kezdte el a nyelv tanulását, hanem később kezdte el. Középiskolában tanultak angolt, ezt most megkérdeztem, mielőtt jöttem, hogy tudjam, igen, középiskolában kezdtek el nyelvet tanulni, de nem érdekelte még akkor annyira és később szerette meg már középiskola vége felé. Akkor kezdte el komolyabban venni. És egy másik angol, most már kollégája, akkor még osztálytársa volt, ő segített neki órákon kívül, hiszen akkor még annyira nem érdekelte, és akkor ilyen plusz anyagokkal együtt tanultak és készültek és akkor kapott kedvet hozzá ... igen egy akkori osztálytárs segítette pluszban. És akkor úgy mentek főiskolára., akkor még ott kevésbé volt hangsúlyozva a nyelvészet, irodalom, kultúra, történelem, sokkal inkább magának a nyelvnek az oktatása zajlott és kiváló tanáraik voltak, akikől nagyon sokat tanultak, főiskola után ment még ki Angliába, hogy még tovább mélyítse ezt a tudását...

Mondtad, hogy Te is tanítasz... Mennyi ideje tanítasz?

A gyakorlatokat, ha összeadom, akkor az úgy nagyjából egy év, ami kijön belőle. De a magán... Magántanítás az 10 éve, nagyon régóta, ... de hát az még ugye komolytalan volt persze eleinte, tehát 15 évesen inkább korrepetáltság. Most már régóta ez komolyan nyelviskolákban is, cégeknél is.

Hát akkor azt nem kérdezem meg, hogy jó tanár lennél-e, mert nyilván azt gondolod, hogy jól csinálod, mert azért csinálod, nem.

Hát igyekszem jól csinálni, próbálom követni ugye a példaképeim, akik voltak, úgyhogy igyekszem az ő példáikat követni...

Voltak még példaképek, vagy vannak?

Volt még más is, igen, igen, hát a családban elég sok tanár van. Próbáltam mindenkitől a jó dolgokat összegyűjtögetni, hogyha valaki szigorral ért el nagyon sok mindent, akkor azért egy kis szigort is próbálok magamra venni, ha a humor volt olyan, akkor a humort emelném ki, tehát így össze lehet gyúrni ezekből a kis dolgokból nagyon sok minden jót.

Most akkor sokat beszéltünk arról, hogy milyen sok mindent tudott ez a példaképed, a középiskolai tanárod, most beszéljünk arról, hogy milyen az, amikor nem tud valamit egy tanár, vagy egy angoltanár. Nyilván előfordult ez az évek alatt, esetleg emlékszel ilyenre, vagy a benyomásaidra, az érzéseidre? Hogy ez milyen?

Volt, amit tapasztaltam saját tanáromnál, valamit kérdeztünk, nem alapszókincs volt, hanem valami a genetikailag módosított ételekkel kapcsolatban sikerült olyat kérdeznünk, amit éppen nem tudott, de mivel tudtuk, hogy egyébként szakmailag nagyon a topon van és nagyon ritkán tudtuk megfogni, így egyáltalán nem volt rossz érzés az, hogy nem tudott választ adni egy kérdésre. És azt mondta, hogy hopp ezt most így nem tudom, megnézem, következő órán megmondta. Tehát igazándiból abszolút nem volt gond. Más órákon, más nyelvből volt az gyakori eset, azt gondolom, hogy ez nagyon kellemetlen tud lenni, azért mondtam, hogy a szaktudás a legfontosabb, mert ha egy diák azt látja egy tanárról, hogy ez hiányzik, akkor a tiszteletet nem fogja tudni úgy megadni neki, mint az egyébként elvárható lenne. Francia nyelvből, mondtam, hogy azt is tanultam, de középiskolában nem ért valami sokat. Hát ott nagyon gyorsan rájöttünk, hogy ezzel így olyan nem sokra fogunk menni, ami ezeken az órákon zajlik. És hát játszottunk a tanárnővel. Próbáltunk direkt olyan szavakat... De nem kellett nehézségre gondolni, például: burgonya. Az sem ugrott be franciául, az azért tanárként kellemetlen. És hát ugye nevetés, a tanár megsértődik, valamennyire jogosan, valamennyire mi jogosan nevetünk, tehát azt gondolom, hogy ez nagyon kellemetlen, ezért fontos a szaktudás. De ha valaki egyébként hirtelen leblokkol, én úgy vettem észre, hogy a diákok ezt megértik. Tehát látják, hogy tanár is ember, és ... s, nem hiszem, hogy ilyen hatalmas nagy problémát okozna. Ha ez rendszeresen fordul elő, akkor már sokkal inkább. Ennek a tanárnőnek az esetében, aki mondtam, hogy én nagyon tisztelek és hogy ő az ilyen tanári példa előttem, nála egyszer volt egy olyan, hogy azt a szót, hogy „institutionalize” nem tudta ott éppen kiejteni, előtte százszor elmondta, de akkor ott összeakadt a nyelve. És négyszer egymás után valami butaságot mondott, de már annyira jót nevetünk, és már Ő is mondta, hogy „na, jól van mondjátok már Ti helyettem”. Tehát nem ... abszolút poénra vette mindenki a dolgot és nem volt gond.

Akkor van most már mögötted pár év tanítás is, az egyik kérdésem az arra vonatkozna, hogy amikor a diplomát megkapja valaki, készen áll-e arra, hogy ... belökhethjük-e az osztályterembe?

Jó lenne, hogyha készen állna rá. De sajnos nincs így. Hiszen egyfajta elméleti tudást megszereznek az emberek az egyetemen, de ezt azért a gyakorlatban is tudni kell alkalmazni. És nagyon sok olyan eset történik később, amire éppen nincs az ember felkészülve, amiről pont nem volt sok módszertanon, amiről pont nem hallott az ember sehol és az adott szituációban kell tudni reagálni. Tehát azt gondolom, hogy sok év tapasztalat kell ahhoz, hogy valaki úgymond ténylegesen tanárrá váljon, de még akkor is érhetik, mindig érhetik meglepetések. A diákok is változnak, a világ is változik, tehát szerintem mindig lesznek új esetek, új problémák, amiket meg kell tudniuk oldani. Tehát az egyetem erre nem készít fel senkit.

Tehát akkor nyilván a számodra az élethosszig való tanulás nem egy új fogalom, ...

Így van, nem.

De úgy konkrétan találkoztál olyannal, hogy a tanár azt mondta, hogy „na, most tanultam valamit”? Tehát hogy láttad ennek konkrét megvalósulását?

Gondolkoztam rajta, hogy láttam-e ilyet. Egy-kétszer igen. Volt, amikor például nyaralni voltak kint, az egyik tanárom, és akkor hallott, például a nyelvvel kapcsolatban hallott új kifejezéseket, amikről addig nem gondolta, hogy hiányoznak és ő maga lepődött meg, hogy „jé, tényleg én ezt nem is tudtam”. Pedig ez még olyan alap is. Nem mondta konkrétan, hogy mi volt az, de az élményről beszélt, hogy ne érezzük magunkat soha rosszul hogyha nem jut eszünkben vagy valamit nem tudunk, ez mindig lesz, nem két lábon járó szótár az ember, az anyanyelvünkön is van olyan szó, amit nem tudunk, és erre említette példának, hogy ő ezt már akkor gyakorló tanárként tanulta meg. Szerintem nagyon sok ilyen van. Olyan tanárt én viszont nem ismerek, aki mondjuk évekkel később úgy dönt, hogy ... na most ő akkor elkezd és elővesz egy könyvet és akkor tanulni fog valami pluszt. Talán egy nő volt, de neki muszáj volt, főiskolai diplomája volt, neki vissza kellett menniük az egyetemre, hogy meglegyen az egyetemi. Tehát akkor sem jókedvükből, hanem kényszer volt.

Tehát akkor különbséget teszel akkor egy ilyen ...

Hát a motivációban, hogy miért kezd el azt csinálni, hogy az egy belső motiváció-e, hogy ő maga érzi azt hogy fontos legyen...

Én arra is gondolok, hogy nem szervezett ez a fajta tanulás, hanem ...

Igen, csak úgy spontán, igen.

Igen, hát akkor végül is az utolsó nem rajzolás kérdésem az az, hogyha veszünk egy tanárt, aki 20-30 éve tanít, és hát úgy gondolja, hogy szeretne egy kicsit jobb tanárrá válni, vagy a főnöke gondolja úgy. Akkor mit kellene tanulni egy ilyen már gyakorló, a gyakorlatban megedződött tanárnak szerinted?

Hát ez egyrészt attól függ, hogy mit várnak tőle, nagyon sok olyan gyógypedagógia dolog van, amilyen irányba tovább lehetne, alternatív pedagógiai módszereknek a megtanulása. Tehát attól függ, hogy mire gondolunk, hogy most az adott nyelven belül fejlődjön még, azon hogy a különböző tanári készségek közül van-e olyan amibe ...

Tehát ez akkor munka-függő?

Munkafüggő, igen, iskolafüggő, hogy egy adott iskolának mire van szüksége, milyen pedagógusra, egyén-függő. Mert ezt azért érzi az ember saját magán, hogy mik az ő erősségei, és esetleg mik azok a pontok, amiket tanárként úgy érzi, hogy fejleszthetne. Hát tudom magamról, hogy nem tudom, a fegyvelmezéssel még gondjaim vannak x év tanítási tapasztalat után is és akkor próbálok olyan tanfolyamot keresni, ahol esetleg erről is szó kerül, vagy ezzel a témával is foglalkoznak. Ha tudom, hogy nem tudom, hogy szeretnék drámapedagógiával foglalkozni, úgy érzem, hogy azt én fel tudnám használni az óráimon, akkor elmegyek egy olyan jellegű továbbképzésre. Tehát ma már annyiféle van, annyi lehetőség van a tanárok előtt, hogy szerintem ott már úgy a saját érdeklődési körüknek megfelelően is választhatnak, meg hogy milyen irányba szeretnének fejlődni. Ez egyetemen még azért van egy adott tanterv, amit követniük kell, és akkor később már egyénileg is változik.

Appendix EE Transcription of the Interview with Beth, Learner Participant

Duration: 30 min

Több nyelvet tanultál már több helyen több évig, szerinted akkor a nyelvtanárnak mi a legfontosabb tudás, amivel rendelkezzen?

Én úgy gondoltam, hogy aki tanár lesz, annak legyen legalább egy ilyen near-native tudása. Tehát egy nagyon magas szintű, mert úgy hiteles egy tanár, de ugyanakkor, én úgy gondolom, hogy nem az a jó tanár, aki tudja az összes igeidőt, meg nem tudom minden szót, hanem az aki meg tudja tanítani azt, hogy hogyan használjunk 200 szót és beszéljünk folyamatosan. Tehát azt emeltem ki, vagy így gondoltam magamban, ... hogy szerintem az, hogy jól kiejtve, mert szerintem az hogy jól kiejtve, mert egy-két tanár még az egyetemen az angol szakon is úgy beszél, hogy az ... halljuk a történeteket, hogy van, szerintem a kiejtés az fontos, hogy a kiejtés az úgy megközelítse, legyen egy tág szókinccse, és hogy tudjon tanítani. Ez nem tudom, hogy milyen tudás, de az, hogy nagyon sok tanár ott bukik el, hogy nagy a tudása, de nem tudja átadni. Csak kinyitja a tankönyvet s akkor jó, most olvasunk, most megcsináljuk a karikázós feladatot és kész ennyi. És emellett még ami fontos, az az, hogy kulturális tudása legyen. Tehát hogy az, hogy tudja, hogy Angliában mik a szokások, hogy milyen ünnepek vannak, vagy mit csinálnak az emberek, ehhez legyen egy szókinccse és hogy ezt is tanulni. Mert az, hogy tanuljuk egy ország nyelvét, de fogalmunk nincs, hogy mit miért használnak, ... tehát az úgy, nekem az nagyon fontos volt, hogy képet kapjunk az országról, aminek tanuljuk a nyelvét.

Tulajdonképpen a tudás miatt fontos, vagy inkább másért? Tehát hogy úgy illusztráció, vagy úgy plusz, vagy ...

Jó, most mondjuk az angol az egy globális nyelv...

Tehát miért is érdekes, hogy milyen pudingot esznek karácsonykor? Igen hát az angol egy kicsit más...

Kicsit más az angolnál, igen, kicsit másabb. De ott is az, hogy az emberek hogyan leveleznek, tehát nemcsak ezt a nagyon szép nagyon udvarias nyelvet kell megtanulni, hanem azt hogy a való életben hogyan használják ezeket a dolgokat. És ha úgy van, akkor meg kell tanítani az embert, hogy hogyan legyen, nem tudom, udvariatlan, vagy durva. Mert nem fogja később felismerni, ha csak az ilyen udvarias formulákat tanulja. Egyszer tartottam erről egy ilyen három perces kiselőadást, hogy meg kell tanítani az osztályterembe nemcsak azt, hogy hogyan legyünk kimérték... hanem hogy egy emailt hogyan írunk meg, vagy hogy a barátainkkal hogy beszéljünk. Mert az ilyen sima egyszerű kérdéseknél sem szoktuk mindig azt mondani válaszként, hogy „Yes, I did.” Hanem leharapjuk, és csak „yes”. Lehet, hogy az osztályban így tanulják meg, de ez mondjuk egy általános iskolai szint, hogy így használjuk a nyelvtant. Gimnáziumban már meg kellene tanítani, hogy jó, mondjuk ez a való életben annyiban mutatkozik meg, hogy „Yes”. Vagy ilyesmi, hogy így sokkal jobban rövidítik a mondatokat, meg átírják... Meg az hogy ugye most felgyorsult a világ, és ez egy közhely, de tényleg így van, hogy a hosszú mondatokat levágjuk és ilyen tömondatok maradtak, vagy úgy hogy a tömondatokat egymás mellé tesszük és akkor újra ilyen barokk körmondat. És lehet hogy ez nem túl szép, és a nyelvvizsgán nem ezt várják el, de akkor mondjuk a nyelvvizsga-felkészítőn legyen az a dolog. A való életben meg szerintem meg az lenne a lényeg, hogy az ember folyékonyan tudjon beszélni. Tényleg egy olyan nyelvet, ami mindenhol kell. Mert tényleg angol nélkül egy munkahelyen hozzá sem szólnak az emberhez vagy egy állásinterjún. Szerintem kell ez a félig kulturális, félig ilyen update, vagy up-to-date tudás. Meg az, hogy tudja átadni a tudását egy tanár. Az, hogy nagyon nagy tudással rendelkezik, az nem azt jelenti, hogy ő el is fogja érni azt, hogy a gyerekek beszélni tudjanak, meg hogy megszólaljanak az órán, mert ez fontos.

Oké, akkor ez elég összetett akkor, elég sokféle dolgot kell tudni.

Szerintem igen.

Tudsz valakire gondolni, aki egy olyan jó angol tanár volt, és mindenben tökéletes volt, és ...

Tökéletes, az kicsit túlzás, de aki nagyon jó angol tanárom volt, az a gimnáziumi angol tanárom. És ugye angol tagozaton, heti nem tudom nagyon sok órában vele voltunk, és ő 4 évig tanított és ő vitt minket végig, és ő osztályfőnök is volt és mindig ott volt, hogyha kellett.

Ez is lényeges. És miben volt jó? Akkor ebben, hogy 200 szóval hogyan értesd meg magad?

Nem pont ez a vonal volt... De benne a kreativitás az első szó, ami eszembe jutott, mert az így fontos volt. Vettünk egy új leckét, amiben van nagyon sok szó, pl. nem tudom melyik könyvből tanultunk, talán az Opportunities-ből, de mint minden könyv, ilyen témakörökre van felépítve. És akkor például a sportnál is: minden lecke elején fel van sorolva 25 szó. És nem azt kérte, hogy rögtön magoljuk be, hanem volt hozzá 2-3 feladat, volt, hogy fogalmazást írjunk, volt, hogy megadott bizonyos szavakat, és abból, ilyen nagyon egymáshoz nem illő szavakból írjunk fogalmazást, vagy... egyszer valahogy jóslnom kellett, már nem emlékszem, hogy milyen indítatásból és úgy kellett beszélni. Benne is megvolt az, amit én nem nagyon szeretek, amikor egy tanár kérdez, és a diáknak válaszolni kell. Ez a diákok halála, mert egyrészt nem is nagyon mernek egymás előtt beszélni, mert én sem nagyon szerettem, másrészt meg néha nem is lehet, csak két mondatban kifejezni egy dolgot. És ő azt csinálta, hogy nagyon sok ilyen csoportmunka volt, és ugye egymás között, főleg hogy így barátokkal az elején, sokkal ösztönzőbb volt beszélgetni, meg úgy egymást segítettük abban, hogy jobbak legyünk. Meg meg kellett tanulni nála nagyon hosszú szövegeket, mindig fejből. Szórol szóra. Lehet, hogy akkor azt nagyon utáltuk, de amikor ugye fel kellett állni, el kellett mondani, akkor megmaradtak olyan mondatfajták, pl. egy feltételes mód annyiszor ismételt, hogy a mai napig az alapján építem fel a mondataimat.

Igen, igen.

És követelt sokat, mindig írtunk ugye szövegalkotásokat, meg ugye meg kellett tanulni ezt fejből, mindig írtunk nagyon sok fogalmazást, és úgy... Voltak érdekesebb, voltak kevésbé érdekes feladatok, de nemcsak ültünk, olvastunk, és lefordítottuk, amit olvastunk, mert ilyen is volt, abba úgy nem volt semmi. Ő ehhez értett nagyon...

Szerinted ezeket a dolgokat ő hol tanulta meg?

Szerintem ő neki ilyen a személyisége. Ő sportolt sokat és akkor már az egyetem mellett is, amikor volt egy verseny, akkor is tanult mellette, szóval mindig az volt, aki több dolgot képes egyszerre csinálni, és akkor szerintem az, hogy ő ilyen aktív életet él, mindig benne van az, hogy valami újat hozzon, meg új dolgokat találjon ki. És ilyen újító személyiség. Szerintem ő ilyen volt, aki így figyelt a gyerekekre. Igen, a tankönyve tele volt cetlikkel, feladatokkal, lapokkal, meg úgy kitalált... Látott valami újat, ő nagyon szerette a fellépéseket is, mindig különlegesek legyen... A fellépéseket is mindig úgy csinálta, hogy legyünk egységesek, legyünk szépek, minden legyen pontosan. Egyszer bezárt minket a terembe, hogy gyakoroljunk. Maximalista volt. A szalagavató táncnál sem úgy volt, hogy jó táncoljunk latin-táncot, mert minden évben mindenki táncol egy latint. Hanem azt hiszem a reneszánsz éve volt, és akkor reneszánsz tánc élő zenével, meg ilyen nagyon különlegesen megcsinálta. Ő ilyen igényes volt és...

Beszéltük már, hogy Te nem lettél tanár... Beszélhetünk már arról, hogy miért nem? Arra is lehetett volna továbbmenni.

Lehetett volna, mondjuk 10 kreditnyi pepsi tárgyat nem csináltam meg, tehát már hátrányból indulnék, hogy oda be kéne jelentkezni, újra megcsinálni. Azért nem lettem tanár, mert én néha túl türelmetlen vagyok ahhoz, hogy mindent elmagyarázzak. Akinek nincs meg az a türelme, hogy valamit hatszor ugyanúgy elmagyaráz, az nem jó tanár. Én hogyha így ... magántanárnak... meg öcsémnel sokat szoktunk angolozni, meg kijavítom a dologait, meg ilyen hasonló dolgokat, mondom neki, hogy ne tanul meg, elmagyarázom, mi a logika, és akkor a logikáját tanulja meg. Ez egy embernél még működik, de hogyha van egy csapat motiválatlan ember, akkor én sajnálom azt a munkát, amíg motiváltak lesznek. Tehát szerintem, főleg, ha mondjuk egy fiúgimnáziumba kerülök, akkor tudjuk hogy 15 fiú van, vagy 20. És én nem nagyon szerettem volna ebbe belekezdeni. Az a része nagyon tetszett volna, hogy a feladatokkal... tehát hogy így megmutatni nekik, hogy lehet jó is egy angolóra, de inkább nem vágtam bele. Meg ugye kétszakosnak kell lenni most már egy tanárnak, a svéd, az nem tanárképes mindenhol. És mellé egy ilyen kamu, magyar, mint idegen nyelv, meg ilyen dolgokat lehet választani, de nem tűnt olyan nagy jövőképek. És inkább abbahagytam és most nem is mentem tovább. Egy kicsit csalódtam az angol szakban...

Na, igen?

Igen, mert amikor így beszélni kell, akkor néha négy mondatot nem tudok összerakni úgy, hogy helyes legyen, pedig tényleg 10 év angol után, már azt várnám, hogy folyamatosan beszélék és az egyetemen... egyik órán ...

Akkor keveset nyújtott? Az [név] azért országosan elég jó hely...

Igen. A neve nagyon jó, ezért is jelentkeztem oda. Így több diáktól hallom, hogy csalódnak. Mert az órák nem ugyanolyan jók. Némelyik tanár nem túl erre a pályára termett, tényleg tanuljotok meg száz szót és kész. És ezt így nem lehet csinálni... Nem fejlődünk nagyon szóval... ami még nagyon sokat számított, az hogy prezentációkat kellett folyamatosan tartani. Mások előtt beszélni, felkészülni, és ez jó volt. Tehát ebben segítséget nyújtott, hogy... de abban hogy szépen folyamatosan nem t'om hogyan beszéljünk, ... Meg egy-két diáktársamon is látom, hogy ez a három év semmit nem javított rajta. Sőt még meg sem mer ... Nem lett túl jó véleményem a három év után sajnos. Én nem is akartam ezen a részen folytatni, mert így nem láttam értelmét, hogy nem tudom, nyelvészetben továbbmenjek vagy valahol. Aztán ... de szerencsére svédet tanultam mellette, hogy valami értelmes is legyen.

Igen ez jól alakult, igen... És említettet, hogy van olyan tanár, aki nem erre a pályára termett, biztos volt olyan az eddigi 12 év alatt, hogy a tanárod nem tudott mindent, vagy valamit nem tudott.

Hú, ez egy nagyon nehéz kérdés volt.

Hogy mit nem tudott, vagy ... Emlékszel-e ilyesmire.. vagy egyáltalán az érzésre, hogy ez milyen érzés volt neked, mint diáknak, vagy a csoportban milyen hangulatot teremtett?

Hát én nem nagyon emlékszem ilyenre, olyanra emlékszem, ami nem konkrét példa, de ... minthogyha ilyen szókins...tehát amikor egy különlegesebb kifejezést, vagy közmondást, vagy szófordulatot, valami ilyesmit mintha egyszer át akartunk volna fordítani. De úgy emlékszem, hogy fölírta a tanárnő és akkor megnézte vagy valamelyik diáknak ez volt a feladata, nem lett belőle rossz hangulat, hogy a tanárunk nem ért ahhoz, amit tanít. Úgy emlékszem, hogy valami szókinsbeli volt, de ennél többet sajnos nem sikerült...

Akkor igazán nem is volt jelentős, ha nem emlékszel.

Nem, nem volt jelentős. Inkább csak érdekesség volt.

Mert van, aki határozottan emlékszik, hogy mit írt föl a tanár a táblára rosszul.

Nem, angolnál nem. Másik tanárnál volt ilyen, hogy hát igen pl. fizikánál, teleírta a táblát, megnéztük a megoldást utána, és nem stimmelt az eredmény, mondta, hogy „bocsánat, hát akkor a felénél elrontottam, tudja valaki, hogy hogyan folytassuk tovább?” Az nagyon ciki volt, azzal a tanárnővel, ... nem angolból nem.

Jó, igen, tehát amikor valaki megkapja a tanításra feljogosító diplomáját, akkor mehet-e tanítani rögtön? Ez még egy nagy kérdés.

Én sajnos olyan friss kezdő tanárral még nem találkoztam, aki most lépett ki az egyetem kapuján. Olyan tanárok voltak, akiknek ugye gyakorlatként be kellett jönni egy-egy órát megtartani, ott van tapasztalat. De igazán szerintem, hiába van egy diplomája, úgyis folyamatosan tanulnia kell. Főleg azt, hogy hogyan kell emberekkel foglalkozni. Mert biztos sok módszertant tanulnak, de amikor ott van egy csapat ember, aki már nem az elmélet, akkor azokhoz igazodni kell tudni, meg alkalmazkodni, meg felmérni, hogy milyen igények vannak a teremben. Szóval hogyha nem is teljesen nyelvtanilag meg szókinsileg, meg tudásban kell fejlődni, hanem inkább az, hogy az emberekkel való együtt-dolgozást. De nem tudom, hogy mennyit gyakorolják ezt, meg hogy hogy vannak a gyakorlatok sajnos. De tudom, hogy a kezdő tanár néhik mind kiálltak, kinyitották a könyvet, szólították az embereket, próbálták így kérdéseket föltenni. Ez megint odáig fajult, hogy tanár kérdez, egy diák válaszol, senkinek nincs nagyon nagy bátorsága.

Volt ilyen kistanár-élményed?

Igen a gimnáziumban egy tanárnő, egy ilyen tanárjelölt biztos, hogy tutira jött, de lehet, hogy kettő is. Akik még ugye nálunk tanultak, csak kellett nekik a gyakorlathoz egy-két óra és akkor ismerték a tanárnőt és ugye hozzánk jöttek be angol tagozatra. De mindenki olyan bátorlalan volt, a diákok is, a tanárnő is. Nem tudott mit kezdeni hirtelen a helyzettel, hogy figyeltük. Szerintem még ha a tudás jó is, akkor is mindig a feladatokkal, meg ezzel az új ... Szerintem ebbe kéne fejlődni mindenkinek...

Tehát hogy a feladatokat hogyan vezesse le?

Igen, hogy a diákok igényeit hogyan mérje föl. Például, mondjuk ez egy svédországi példa, de a ... ők mindenkit tegeznek, na jó, nagyjából a királynőt magázzák egyedül, meg nagyon-nagyon ritka esetben. És most már kezd visszajönni ez a magázós dolog, nagyon lassan, de van egy ilyen tendencia, hogy visszajöjjön. És például, aki mondjuk svédet tanít, annak egy-két év múlva, ugye ezzel is számolnia kell, hogy megnézzé, hogy hogy áll most ez a folyamat. Régebben volt ez a formula, és akkor felváltotta ez a tegező... mindenki ... és most már kezd megint visszajönni. Az internetes nyelv ugye rövidül, meg egyre csak inkább betűk maradnak. Meg lehet írni egy mondatot kb. ilyen egyszerű betűkből, de ez mellett jön vissza ez is.

Tehát azt mondod, hogy a nyelv változik, pl. a svéd és ...

Igen, mindegyik nyelv,...

És ehhez alkalmazkodni kell a tanárnak?

Igen szerintem teljes mértékben. Meg ugye a szókins is mindig... Nem hiába vannak mindig a szótáraknak újabb és újabb kiadásai, meg frissített, ezekhez a szókinscekhez is alkalmazkodni, meg frissülni kell.

Oké, mit is kérdeztem? Akkor végül is azt mondod, hogy nem hagyhatja abba a tanulást, mert ...

Igen, ez így van.

A szókins is változik...

Meg kopik a tudása is, ugye egy tanárnőnek... Az szerintem mindenképp előfordul, hogy berögződnek szavak, kifejezések, és akkor azokkal ugye dolgozik. Meg mi is ugye, észreveszem magamon, hogy bizonyos dolgok nagyon jól mennek, egy-két témakörben nagyon jól, a többit meg így kezdem felejteni, szerintem mindig szinten kell tartani ezeket.

És olyan élményed volt, hogy egy angoltanár vagy svéd azt mondta neked vagy a csoportnak, hogy „Na, ma én is tanultam valamit?”

Tőlem?

Akár Tőled. Vagy akárhonnan. Vagy hogy magáról a tanulási élményről beszámolt.

Olyan volt, hogy kiselőadásokat tartottunk az egyik ilyen nyelvfelkészítő órán, és ott a tanárnő több órán mondta, hogy ez új, ezt nem tudta, ez érdekes, ugye amit így figyelt, ez inkább tartalomra vonatkozik. De például az angoltanárnőm egyszer a gimnáziumi, aki jó volt, már nem tudom, hogy hol tanulta, hogy egy konferencián, vagy csak látta egy szótárban, de van az a kifejezés, hogy „it's raining cats and dogs”. És mondta, hogy ő azt hitte eddig, hogy ez ilyen tök általános és használatos és kiderült, hogy valójában ezt senki nem használja Angliában. Mondjuk egy filmben újra hallottam a felét, egy amerikai nagyon régi filmben hallottam, de nem teljesen ezt a kifejezést, és mondta, hogy erre rájött, hogy ezt nem használják, tehát ezt mi sem használjuk. Igen. Hogy ezt ne, mert ez egy tévhit. Meg a ... volt egy angol tanárom, aki tanult magyarul is, és így nézegetett ... angol anyanyelvű és akkor van magyarból is valamilyen nyelvvizsgája, már nem tudom, és ő mindig mondta, hogy miket tanult, magyar nyelvből. Meg voltak ilyen nagyobb szótárjai, kifejezések és azokat is olvassgatta, meg ajánlotta nekünk, nemcsak magyarul, hanem angol nyelven is ilyen érdekesebb dolgok. És nézegette ott.. úgyhogy teljesen nyitott volt a tanulásra.

Újat angolul?

Igen, igen.

Tehát akkor szótárból tanult a tanár, vagy honnan is? Hogy is jött rá az It's raining cats and dogs-nak a ...

Nem emlékszem, hogy egy konferencián mondták el, vagy egy könyvből olvasta, azt se tudom, hogy könyv vagy konferencia, de ő tuti hogy járt konferenciákra, ahol hallott dolgokat, ő ott ilyen továbbképzések, meg ilyen különböző izgalmas dolgokon volt, és ott tanult.

És mondjuk, hogyha egy tanár, itt vagyok én kerek 40 évesen fejleszteni szeretné a tudását, akkor szerinted mit kellene tanuljon?

Tudását csak?

Hát mindent, készségeit, tudását...

Hát én azt írtam fel, hogy egy ilyen nyári táborozáson mindenki részt vehetne...

És ő legyen a felügyelő tanár, vagy ...

Én mondjuk nem táboroztattam sokat, de ismerőseim mondták, hogy ott amikor gyerekekkel kell foglalkozni, nagyon sokat tanul az ember. És egy ilyen nyári tábor kicsikkel, amikor csak bizonyos nyelven lehet beszélni a gyerekeknek és ilyen feladatokat kell nekik csinálni, és főleg általában ilyen 10-12 év körüli gyermekek vannak, akiknek nehéz lekötni a figyelmét. De ott nagyon sokat lehet tanulni arról, hogy hogyan kell csinálni azt, hogy a gyerekek figyeljenek rám, megjegyezzék a dolgokat, egy-két tanárt elküldenék...

Ez végül is egy munka...de, oké, értem, ez egy mélyvíz.

Igen, ez munka, tapasztalat, ami sok emberből hiányzik. Mert volt egy amerikai tanárnőm, aki lehet, hogy tud angolul, teljesen jól, mert ugye az az anyanyelve, és lehet, hogy tanár szakos is volt, de a kettőt már nem tudja összehozni. És hiába voltak feladatai, soha nem figyeltünk rá és nagyon csúnya volt... Próbáltunk, de így nem tudott lekötni minket. Kiadhatta a csoportmunkáit, két percig így beszélgettünk, utána már magyarul, hogy valami olyasmi... Egy-két tanárt egy intenzív angol nyelvi kurzusra, hogy kiejtésben meg ilyen dolgokban felzárkózzanak, de a többi tanárt meg inkább efelé mennék, hogy az emberre helyezzem a hangsúlyt és ne arra, hogy mekkora tudása van, nem tudom.

Tehát ezek ilyen fegyelmzési dolgok tulajdonképpen, szerinted? Mert azt értem, hogy nyelvtudás, meg kiejtés, de a nyelvi tábor mögött mi az, ami fontos?

Az hogy hogyan keltsük fel az emberek figyelmét, merthogy az amerikai tanárnőnek nem sikerült, a német tanárnőnek nem sikerült, aki előlről akarta kezdeni az egészet, annak sem sikerült. Mert nem tudta, hogy mik az igényeink, ki hogy van lemaradva. Szerintem az, hogy megismer... oké 15 ember van, s nem lehet mindenkire egyet, de az, hogy a csoportnak mire van szüksége, hol tartanak, milyen feladatokra vevők, időzítéssel. Mert ugyanúgy nem működik, hogy kötelező olvasmány, holnapra olvassátok el. Tehát hogyha nincsenek mellé feladatok, meg ilyen dolgok... És amikor bejött ez a kompetencia alapú oktatás, én nem emlékszem, hogy én beleestem ebbe a csoportba vagy sem, de mintha általános iskolában igen. De láttam a gimnáziumban a többi osztályokon, hogy digitális tábla, írnak, irodalomból nagyon jó tanárom volt, ő is eljátszatta velünk, bíróságot csináltunk, a kötelező olvasmányból. És így tudtuk azt is, hogy hogy néz ki egy bíróság, meg mire való egy ügyvéd, meg a bíró, meg azt is tudtuk, hogy az adott műben ez hogyan játszódott le, és össze lehetett hozni egy nagyon régi drámából is, meg körbeültünk. Nem az, hogy fegyelmzetten ültünk, hanem elmozdítottuk az asztalokat, székeket, és mindenki így egymás fele nézett, és már ez is úgy jó volt, hogy nemcsak néztük... Meg több órán ott asszem körben ültünk, az, hogy nem egymásnak a hátát láttuk, meg van aki elől ült, meg van, aki nagyon hátul és a nagyon hátul, és a nagyon hátul az meg örült, hogy nem kell semmit csinálnia, hanem a körben lehetett mindenkire figyelni, láttuk egymás arcát. Szerintem az sokat számít, hogy ne tananyagként fogjuk fel, hanem akár egy beszélgetés legyen angolul is.

Most elkanyarodtunk egy kicsit arra, hogy Te mit tartasz jó tanításnak, nekem meg arra vonatkozott a kérdésem, hogy amikor már valaki 20 éve tanít, akkor, amikor szeretne egy új lendületet venni, akkor mit tanuljon? Tehát hogy jut el oda, hogy van egy kreativitása, hogy megrendezze azt a bírósági tárgyalást, vagy hol van az a fegyelmző képesség, hogy mégis rávegye a magyarul beszélőket, hogy angolul beszéljenek. Szóval hogy milyen kurzusra küldenél el egy gyakorló tanárt.

Nem tudom, hogy ilyen kurzusok vannak-e valaha. Jó kérdés, nem tudom, hogy milyen tanfolyamok vannak...

Egyébként van ilyen, hogy 7 évente pontszámokat, pontokat kell gyűjteni....

Nem tudom, én ebből nagyon kimaradtam, meg nem is nagyon érdekelt, ez a tanári része... De egy ilyesmi tanfolyamra...

Van valami, amit feljegyeztél magadnak...

Ja, nem csak pár kulcsszót írtam fel magamnak... azokat elmondtam mindet. Van itt minden, öcsém spanyol valamije, nagyon utálja a spanyolt, ott is a tanárnő olyan, hogy kivételez sok emberrel, és ez is ilyen, hogy emberileg.... Én ezt látom hiánynak sok embernél, hogy nagyon okos, nagyon jó lenne, de valamiért nem működik az, hogy ő tudással gyarapítson minket...